

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт музыкального и художественного образования
Кафедра музыкального образования

**РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ
У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ
В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Выпускная квалификационная работа
(Магистерская диссертация)

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
Н. Г. Тагильцева

дата

подпись

Исполнитель:
Шестакова Екатерина
Сергеевна,
обучающийся
ММУЗ – 1701z группы

подпись

Руководитель:
Матвеева Лада Викторовна,
д-р пед. наук, профессор,
профессор кафедры
музыкального образования

подпись

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	10
1.1. Понятие о чувстве ритма и музыкально-ритмических способностях.....	10
1.2. Историко-педагогические аспекты становления музыкально- ритмического развития ребенка.....	17
1.3. Особенности общего и музыкального развития младших дошкольников.....	23
1.4. Характеристика педагогической технологии развития музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников.....	31
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	
2.1. Условия, организация, диагностический аппарат опытно- поисковой работы.....	40
2.2. Реализация педагогической технологии развития музыкально- ритмических способностей у младших дошкольников.....	40
2.3. Динамика развития музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников.....	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	68
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	72
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	77

ВВЕДЕНИЕ

Музыкальное развитие детей влияет на их творческий и интеллектуальный потенциал. И чем раньше ребенка начать приобщать к музыкальной деятельности, тем гармоничнее будет проходить его развитие в целом. Но чтобы музыка влияла на ребенка, необходимо научить его воспринимать музыку, уметь слышать и чувствовать в ней содержание, несущее какой-либо смысл, чувства, образы и мысли.

Музыка и музыкальное развитие воздействуют на всестороннее и полноценное развитие ребенка. Исследования многих педагогов в области музыкальной педагогики указывают на то, что развитие музыкальных способностей необходимо начинать в дошкольном возрасте. Оно способствует музыкально-эстетическому становлению ребенка, направлено на совершенствование основ его музыкальности и оказывает благоприятное влияние на общее развитие ребенка.

Именно в дошкольном возрасте дети проявляют неподдельный интерес к музыкальному искусству и с легкостью могут быть вовлечены в музыкальную деятельность, которая учит воспринимать содержание музыки, развивать к ней интерес, пробуждать потребности постоянно общаться с музыкой и активно выражать себя. При непосредственном участии в музыкальной деятельности у детей развиваются разного вида музыкальные способности, одними из которых являются музыкально-ритмические способности. Исследователи отмечают, что ритм является первоначальным музыкальным представлением ребенка, которое он способен воспроизводить.

Теоретическое обоснование сущности музыкально-ритмического чувства в контексте музыкальности и музыкальных способностей представлено в концепции Б. М. Теплова. В работах Д. К. Кирнарской нашли осмысление различные аспекты соотношения ритма и движения, вопросы переживания и осмысления музыкального ритма. Д. К. Кирнарская

подчеркивала наличие большого количества работ, посвященных исследованию чувства музыкального ритма, однако обращала внимание на то, что применительно к онтогенезу данные вопросы рассматривались лишь небольшим числом специалистов (Н. А. Ветлугиной, Г. А. Ильиной, М. А. Румер, К. В. Тарасовой).

Концепции музыкально-ритмического воспитания последовательно разрабатывались зарубежными (Э. Жак-Далькроз, К. Орф, Ф. Дельсарт, Ж. Демени, А. Дункан и др.) и отечественными (Н. Г. Александрова, Л. Н. Алексеева и др.) педагогами. Разработкой вопросов музыкально-ритмического воспитания младших дошкольников занимались А. И. Буренина, Н. А. Ветлугина, А. Г. Гогоберидзе, А. Н. Зимина, И. м. Каплунова, Г. В. Курило, А. Луговская, И. А. Новоскольцева, К. В. Тарасова и др. Тем не менее, вопросы развития музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников, с учетом особенностей их возрастного и музыкального развития, в теоретическом плане остаются недостаточно разработанными.

На протяжении долгого времени как зарубежные, так и отечественные исследователи, в рамках предложенных ими методических систем, разрабатывали упражнения, направленные на развитие музыкально-ритмических способностей детей. Но, при всем многообразии предложенных упражнений, среди них мало тех, которые были бы направлены на детей младшего дошкольного возраста. К тому же, информация о них остается рассредоточенной и нуждается в систематизации.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [44] указано, что в условиях дошкольного образования развитие детей должно быть разносторонним, при этом необходимо учитывать их возрастные и индивидуальные особенности. Программы должны быть направлены на формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических

качеств, инициативности, и на развитие способностей, творческого потенциала каждого ребенка.

Анализируя данные требования, мы приходим к выводу о том, что развитие музыкально-ритмических способностей находит в них свое естественное место. Однако, при реализации в музыкальном образовании младших дошкольников направления, связанного с развитием у них музыкально-ритмических способностей, педагог встречается с рядом проблем: подвижность терминологии; наличие большого количества теоретических и практико-ориентированных работ, недостаточно систематизированных применительно к условиям дошкольного музыкального образования; недостаточное количество работ, структурированных непосредственно с требованиями ФГОС. Помимо сказанного, каждый педагог должен планировать музыкально-образовательный процесс, учитывая особенности контингента детей, в том числе для младшего дошкольного возраста.

Таким образом, в современной практике музыкального образования младших дошкольников возникает ряд **противоречий**:

- между требованиями федерального государственного образовательного стандарта к художественно-эстетическому образованию дошкольников и недостаточной разработанностью методического обеспечения музыкального образовательного процесса с учетом данных требований;

- между разработанностью теоретических основ музыкально-ритмического развития детей и недостаточной разработанностью теоретических аспектов развития музыкально-ритмических способностей младших дошкольников;

- между наличием большого объема разнообразных упражнений по развитию чувства ритма у детей разного возраста и отсутствием педагогической технологии развития музыкально-ритмических способностей младших дошкольников.

Проблема исследования: поиск теоретических и методических оснований для формирования музыкально-ритмических способностей младших дошкольников.

Тема: «Развитие музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников на музыкальных занятиях в дошкольном образовательном учреждении»

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и проверить педагогическую технологию развития музыкально-ритмических способностей младших дошкольников.

Объект исследования – процесс развития музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Предмет исследования – педагогическая технология развития музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников.

Гипотеза исследования: развитие музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников будет результативным, если:

- музыкально-ритмические способности будут развиваться в следующей последовательности: от восприятия и воспроизведения пульса (метра) и несложных ритмических рисунков к соблюдению метроритмической организации при раскрытии художественного образа музыкального произведения в различных видах музыкальной деятельности;

- развитие музыкально-ритмических способностей будет осуществляться в различных видах музыкальной деятельности (пение, музыкально-ритмические движения, пляска, игра, игра на музыкальных инструментах);

- будет разработана педагогическая технология развития музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников на музыкальных занятиях в ДОУ, основанная на комплексе подходов (индивидуальный, дифференцированный, здоровьесберегающий, полихудожественный); включающая алгоритм действий музыкального руководителя и детей,

реализующийся на каждом занятии, элементы логоритмики и театрализации, комплекс упражнений для различных видов музыкальной деятельности.

Задачи исследования:

1. Определить содержание понятия «музыкально-ритмические способности»;
2. Рассмотреть особенности общего и музыкального развития детей младшего дошкольного возраста;
3. Обосновать и разработать компоненты педагогической технологии развития музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников;
4. Разработать диагностический инструментарий для выявления уровня развития музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников;
5. Выявить результативность разработанной педагогической технологии в процессе опытно-поисковой работы.

Методологическая основа исследования: концепция музыкальных способностей Б. М. Теплова; идеи Д. К. Кирнарской о взаимосвязи чувства ритма и движения, эмоциональной природе чувства ритма; идеи музыкального ритмопластического развития детей (Ф. Дельсарт, Ж. Демени, А. Дункан, Н. Г. Александрова, Л. Н. Алексеева); концепции музыкально-ритмического развития детей (Э. Жак-Далькроз, К. Орф); теоретические положения об особенностях младшего дошкольного возраста (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин); теоретические положения об особенностях музыкального развития младших дошкольников, определяющие приоритет развития у них чувства ритма (Н. А. Ветлугина, А. Г. Гогоберидзе, А. Н. Зимина, И. М. Каплунова, Г. В. Курило, А. Луговская, И. А. Новоскольцева, К. В. Тарасова).

Методы исследования: теоретические (анализ, сопоставление, сравнение, структурирование, проектирование), эмпирические (педагогическое наблюдение, опытно-поисковая работа).

Элементы новизны: Разработана педагогическая технология развития музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников на

музыкальных занятиях в дошкольном образовательном учреждении. Технология основана на комплексе *подходов* (индивидуальный, дифференцированный, здоровьесберегающий, полихудожественный); предполагает развитие музыкально-ритмических способностей в следующей *последовательности*: от восприятия и воспроизведения пульса (метра) и несложных ритмических рисунков к соблюдению метроритмической организации при раскрытии художественного образа музыкального произведения в различных видах музыкальной деятельности. Технология включает: *алгоритм действий*, реализующийся на каждом занятии (1 – организация восприятия пульса (метра) и несложных ритмических рисунков; 2 – организация воспроизведения пульса (метра) и несложных ритмических рисунков; 3 – организация воспроизведения метроритмики при раскрытии художественного образа музыкального произведения); *элементы логоритмики* и *театрализации*; комплекс *упражнений* для различных видов музыкальной деятельности (пение, музыкально-ритмические движения, пляска, игра, игра на музыкальных инструментах).

Элементы теоретической значимости: определено содержание понятия музыкально-ритмических способностей применительно к младшему дошкольному возрасту.

Элементы практической значимости: отобраны и объединены в комплекс упражнения с подобранным материалом для развития музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников в различных видах музыкальной деятельности (пение, музыкально-ритмические движения, пляска, игра, игра на музыкальных инструментах).

Апробация положений исследования: публикация статьи в сборнике научных трудов (Шестакова Е.С. Приемы развития музыкально-ритмических способностей младших дошкольников на музыкальных занятиях // Интеграционные процессы в музыкальном и художественном образовании: проблемы и перспективы [Текст] : международный сборник научных трудов /

Урал. гос. пед. ун-т ; под ред. Л.В. Матвеевой. – Екатеринбург : [б. и.], 2019, с. 143-147).

Структура диссертационного исследования: Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка источников и литературы, приложений.

Внедрение: Опытная работа проводилась в течение 2018-2019 гг. в МБДОУ «Детский сад № 497», г. Екатеринбург.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Первая глава посвящена рассмотрению таких понятий, как чувство ритма и музыкально-ритмические способности. Определено содержание понятия «музыкально-ритмические способности». Рассмотрены особенности общего и музыкального развития младших дошкольников. Представлена характеристика разработанной педагогической технологии развития музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников.

1.1. Понятие о чувстве ритма и музыкально-ритмических способностях

Проблема музыкально-ритмического развития ребенка изучалась разносторонне на протяжении многих лет отечественными и зарубежными авторами. При этом исследователи употребляют различные термины: музыкально-ритмическое развитие детей, развитие у них чувства ритма, музыкально-ритмическое воспитание, музыкально-ритмическая деятельность. Таким образом, терминология данного вопроса является подвижной, хотя все авторы имеют в виду одни и те же процессы. В этой связи мы считаем необходимым в данном параграфе рассмотреть содержание основных, взаимосвязанных понятий интересующей нас проблемы – «ритм», «чувство ритма», «музыкально-ритмические способности».

«Ритм, в самом деле, был вначале», – сказал Генрих Нейгауз в своем фундаментальном труде «Об искусстве фортепианной игры», и он оказался прав. Именно ритм окружает нас повсюду: будь он равномерным или прерывистым, все в природе подчинено ему.

Д. К. Кирнарская под *музыкальным ритмом* понимает движение в звуковой форме, так как ритм рождается из движения и как бы описывает его, сохраняет его следы, даже если самого движения уже нет [26, с. 100].

По мнению Б. М. Теплова, *музыкально-ритмическое чувство* сопровождается двигательными реакциями, которые передают временной ход музыкального движения, то есть восприятие музыки имеет активный, слухо-моторный характер [41, с. 211]. Теплов подчеркивает, что, помимо сказанного, музыкальный ритм всегда выражает какое-то эмоциональное содержание. Основу музыкального ритма, по его мнению, составляет восприятие выразительности музыки. Таким образом, музыкальный ритм не может пробудиться и развиваться вне музыки.

Б. М. Теплов опроверг мысли о том, что для развития музыкально-ритмического чувства в первую очередь необходимо развивать само ритмическое чувство, исключая музыку. В частности, он был полностью не согласен с мнением Э. Жака-Далькроза (о методической системе которого будет сказано в следующем параграфе настоящей работы) об уместности развития на начальном этапе чувства ритма отдельно от музыки и лишь затем соединяя эти компоненты. Теплов приводил примеры неудачных попыток исследователей, развивавших ритмическое чувство в отрыве от музыки.

Сам Б. М. Теплов считал, что при восприятии музыки нужно учитывать все ее компоненты в целостной форме, а не по отдельности. Он пришел к выводу о том, что *музыкально-ритмическое чувство* – это «*способность активно переживать (отражать в движении) музыку и вследствие этого тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального движения*» [41, с. 97]. Теплов считал, что нельзя развивать чувство ритма «вообще». Оно должно иметь какое-то содержание, что-то выражать. *Развитие чувства музыкального ритма* – это развитие способности тонко чувствовать выразительное значение временного течения музыки, или развитие чувства поэтического ритма и т. д. Соответственно

Б. М. Теплов отмечает, что музыкально-ритмическое чувство может развиваться только в процессе музыкальной деятельности.

Д. К. Кирнарская [25, 26] уделяла первостепенное внимание осмыслению различных аспектов соотношения ритма и движения. По ее мнению, неразрывность ритма и движения в живой действительности превращают ритм в звуковой отголосок движения, в его слышимую «запись». Автор отмечает, что отношение ритма к движению сравнимо с отношением письменной речи к устной: при чтении текста можно услышать речь, так же как и слушая ритм, можно прочувствовать живое движение. На этом основываются танцы, когда движения вписываются в ритмическую оболочку. Д. К. Кирнарская сообщает, что движение имеет эмоциональную окраску, поэтому человек не может двигаться безразличным. Тем самым, движение всегда эмоционально окрашено и имеет целенаправленное побуждение.

По мнению Д. К. Кирнарской, для понимания чувства ритма, движения, его переживания и осмысления, следует дифференцировать данное явление на отдельные составляющие. Тогда можно увидеть, что темп является очевидной характеристикой движения. Следуя темпу, мы учитываем характер движений: медленный темп – движения спокойные и величавые, быстрый – энергичные и подвижные. Именно поэтому определить верный темп – значит, выполнить половину дела. Не случайно темпы имеют так много разных обозначений.

Как отмечает Д. К. Кирнарская, движения тела предшествуют ритму, что невозможно не учитывать при рассмотрении чувства ритма в единстве его переживания и осмысления. Услышав музыку, человек невольно подчиняется ритму и ориентируется на него в своих движениях. Таким образом, на протяжении долгого времени человек воспринимает ритм как коллективно-организующее начало. Данное теоретическое положение Д. К. Кирнарская подтверждает следующими примерами: услышав походный марш, человек начинает маршировать «как солдат»; услышав задорный

модный танец (у Д. К. Кирнарской – твист) – начинает воспроизводить характерные для него движения (применительно к твисту – извиваться всем телом, приседая и поднимаясь).

Организирующее воздействие ритма столь велико, что под него начинают двигаться не только руки, ноги, корпус и голова (как в приведенных выше примерах), но также мышцы голосового и дыхательного аппарата, глубоко лежащие мышцы грудной клетки и брюшной полости. В этой связи Д. К. Кирнарская [25] ссылается на исследования психологов, которые выявили и зафиксировали подобные «микродвижения», а также установили, что человек в процессе ритмического движения подчиняется ритму и всей мускулатурой в целом, и каждой отдельной ее частью.

В частности, Д. К. Кирнарская [25] описывает результаты экспериментального исследования о связи чувства ритма и движения, проведенного психологами Станковым и Спилсбери. Данные ученые выявляли особенности восприятия ритма в нескольких группах испытуемых, среди которых были слепые от рождения и глухие люди. Результаты эксперимента показали, что слепые от рождения испытуемые выполняли предложенные упражнения значительно хуже, чем зрячие, и переживание ритма у них было ограниченным. В свою очередь, глухие испытуемые, которые не слышали музыку, оказались способными почувствовать ее непосредственно через звуковые колебания и вызываемые ими мышечные ощущения (при условии, что эти колебания были «поднесены» близко к телу). На основе полученных данных ученые пришли к выводу о том, что глухие испытуемые ощущают ритм непосредственно-телесно. Они не слышат музыку, но парадоксальным образом приобщаются к ней; их переживание ритма, согласно измерениям мышечного тонуса, больше соответствует музыке, нежели в группе слепых испытуемых.

Результаты описанного эксперимента подтверждают верность предположения о *телесно-моторной природе чувства ритма*, которое

способно жить без музыки, но не способно существовать без телесно-моторных ощущений.

Телесно-моторной природой чувства ритма объясняется и легкая запоминаемость ритмического образа музыки, которая уступает лишь образным ассоциациям, возникшим с помощью интонационного слуха. В этой связи Д. К. Кирнарская приводит описание эксперимента, проведенного психологом Мэйверингом. Данный ученый обратил внимание на то, что при слушании музыки дети непроизвольно двигались, как бы сочиняя танец. Когда детей через некоторое время попросили вспомнить прослушанную мелодию, они не смогли сразу ее воспроизвести, однако начали вспоминать движения, которые делали под эту музыку. Лишь после этого некоторым детям удалось вспомнить и спеть мелодию, хотя они слушали ее не так давно. Как отмечает Д. К. Кирнарская, многие психологи, на основании полученных ими данных, приходят к выводу о том, что музыкальная память детей сначала фиксирует ритм, а далее он активизирует остальные музыкальные параметры.

Как пишет Д. К. Кирнарская, результаты экспериментальных исследований устойчиво подчеркивают *тесную связь ритма с телесной моторикой*. Он переживается лишь в движении и через него: в движении ритм ощущается и запоминается, и его роль как представителя музыкального целого постоянно возрастает. Так ритм воспринимают большинство людей. Соответственно чувство ритма в современном музыкознании рассматривается, наряду с интонационным слухом, в качестве древнейшей *музыкальной способности*.

Выше мы уже приводили предложенное Б. М. Тепловым определение музыкально-ритмического чувства как *способности* активно переживать (отражать в движении) музыку и вследствие этого тонко чувствовать эмоциональную выразительность временного хода музыкального движения» [41, с. 97]. В этой связи представляется необходимым более подробно остановиться на содержании понятия «способность».

Понятие *способность* раскрывается разными авторами. Так, Б. М. Теплов понимает под способностями индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и имеющие отношение к успешности выполнения деятельности [42, с. 9]. По мнению Д. К. Кирнарской, способность – это психическое свойство, способствующее освоению и обучению [25, с. 46].

На музыкальных занятиях у детей развиваются *музыкальные способности* или, говоря иными словами, развивается их *музыкальность*.

В этой связи представляется целесообразным рассмотреть подробнее содержание данного понятия. Здесь также имеется несколько вариантов определений, предложенных различными исследователями.

Базовым считается определение Б. М. Теплова, в трудах которого понятие *музыкальность* раскрывается как «компонент музыкальной одаренности, который необходим для занятия именно музыкальной деятельностью в отличие от всякой другой, и притом необходим для любого вида музыкальной деятельности» [41, с. 53]. Музыкальность рассматривается Б. М. Тепловым в неразрывном единстве с комплексом музыкальных способностей.

Анализ определений, предложенных другими авторами, показывает, что все они, так или иначе, раскрывают содержание понятия «музыкальность» в неразрывном единстве с понятием «способность», рассматривая его как комплекс (синтез) музыкальных способностей или интегральную способность.

Так, А. Л. Готсдинер понимает под музыкальностью «качественное своеобразие художественно-психологического процесса, основное содержание которого составляет особенность реакций – острота, глубина и длительность воздействия – на определенные стороны музыки» [14, с. 13]. Структуру музыкальности, по его мнению, «можно представить, как своеобразный *синтез отдельных способностей*, характерологических особенностей и свойств личности» [14, с. 13].

Ю. А. Цагарелли описывает музыкальность как *сложную интегральную способность*, которая отражает общий компонент всех видов музыкальной деятельности и имеет конечную цель – создание идеального музыкального образа [46, с. 12].

По мнению В. И. Панферова, музыкальность подразумевает *«способность восприятия и видения мира, когда все впечатления от окружающей действительности у человека, обладающего этим свойством, имеют тенденцию переживания в форме музыкальных образов»* [27, с. 147].

На основе изученного материала и анализа приведенных определений нами предложено следующее определение содержания понятия *«музыкально-ритмические способности»*: это *индивидуально-психологические особенности, позволяющие чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его*.

Изучив опыт отечественных и зарубежных исследователей, которые занимались разработкой вопросов о природе чувства ритма (или музыкально-ритмического чувства) мы приходим к выводу о том, что все они указывают на тесную связь музыкального ритма с телесной моторикой человека. Ученые отмечают, что ритм нужно научиться ощущать и выражать в движениях эмоциональную составляющую. Чувство ритма (музыкально-ритмическое чувство) рассматривается исследователями в контексте понятия о музыкальных способностях и музыкальности. Исходя из этого, нами было предложено содержание понятия музыкально-ритмических способностей как индивидуально-психологических особенностей, позволяющих чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его.

1.2. Историко-педагогические аспекты становления музыкально-ритмического направления развития ребенка

Основоположниками музыкального ритмопластического направления в педагогике считаются Франсуа Дельсарт, Жорж Демени, Жак Далькроз, Айседора Дункан, Л. Н. Алексеева.

Увлечение вопросами телесной, двигательной выразительности музыкального звучания, отличной от устоявшейся системы танцевальных движений, а также практическая разработка соответствующих направлений музыкальной деятельности, началось в середине XIX в. Начало данному направлению положил Франсуа Дельсарт (1811–1871), считающийся основателем науки о телесной выразительности и разработавший систему так называемой «выразительной гимнастики». Дельсарт основывался на естественной природе человеческого движения; пытался соотнести физические и психические аспекты функционирования человека; установить взаимосвязь между его эмоциональными переживаниями и телодвижениями. «Нет ничего ужасней и прискорбней, чем жест, не несущий в себе никакого смысла, – говорил Ф. Дельсарт, выступая против движения как самоцели. – Самыми выразительными жестами бывают невольные жесты» [18, с. 34].

Ф. Дельсарт разработал «систему драматической выразительности», в которой разделил тело человека на три основные зоны: голова (умственная зона), верхний торс (эмоциональная и духовная), нижний торс (жизненная и физическая). Исходя из данных трактовок, каждая из указанных зон определяет то, каким будет движение. Предложенная Ф. Дельсартом «выразительная гимнастика» одновременно обучает выразительному пению, владению жестом, мимикой, движениями и позами.

Следующим автором, внесшим значительный вклад в становление музыкально-ритмического направления, является Жорж Демени (1850–1917). Предложенное им на рубеже XIX–XX вв. новое направление в гимнастике опиралось на идеи о значении ритма и гармонии движений, было основано на

ритмичном чередовании расслабления и напряжения мышц. Так называемая «свободная пластика» подразумевала искусство изящных движений тела; соразмерность движений; развитие умения выполнять движения, правильно напрягая необходимые группы мышц и расслабляя второстепенные, что обеспечивает развитие ловкости и гибкости. Ж. Демени считал, что движение должно быть непрерывным: упражнения в его системе выполняются без остановки, одно за другим, что, по мнению автора, значительно повышает интенсивность занятия в целом [29, с. 70].

Еще одним ярчайшим представителем в области развития ритмопластики стала балерина Айседора Дункан (1877–1927). В своей художественно-творческой деятельности она опиралась на образцы древнегреческого пластического искусства: стремилась органически связать танец и музыку; отказалась от системы условных жестов и поз, сформировавшихся в классическом балете; использовала естественные выразительные движения, чему способствовали и внесенные нововведения в традиционный балетный костюм (замена пачки на свободную тунику, танец без обуви, босиком). А. Дункан считала, что все движения в танце обуславливаются «внутренним импульсом» [38, с. 36].

К этому же историческому периоду относится деятельность швейцарского музыканта-педагога, композитора, музыкального писателя и общественного деятеля Эмиля Жака-Далькроза (1865–1950). Проследивая истоки педагогической концепции Э. Жака-Далькроза, Г. А. Волкова [10] пишет о том, что его поражала неритмичность своих учеников, которых он обучал в Женевской консерватории. Э. Жак-Далькроз считал, что хорошее чувство ритма должно быть развито наравне с хорошим слухом, поэтому он стал «культивировать ритмическое чувство само по себе» [10, с. 13]. Музыкальную ритмику он выделил в отдельную отрасль музыкальной педагогики, непосредственно направленную на развитие музыкально-ритмических способностей.

Анализируя музыкально-педагогическую деятельность Э. Жака-Далькроза, Н. Л. Вашкевич [7] обращает внимание на то, что данный педагог понял, как тесно связано восприятие ритма с мышечной, моторной активностью человека и на этой основе разработал свою систему музыкального воспитания. Предложенная им «Ритмическая гимнастика» приобщает учащихся к музыке путем передачи ее движения, динамики, эмоционального характера и образного содержания посредством пластических движений под музыку.

Основная цель «Ритмической гимнастики» содержит в себе несколько компонентов: 1) развитие и усовершенствование нервной системы и мускульного аппарата таким образом, чтобы создать высшее владение ритмическими способностями, благодаря глубокому взаимодействию тела и духа под влиянием музыки; 2) установление гармонического соответствия между движениями тела, подчеркнутыми динамическими акцентами и различными размерами и раздроблениями длительностей в такте, т.е. создание «чувства музыкального ритма»; 3) приведение в связь движения тела, организованные во времени (в такте) с ограничением и сопротивлением пространства, т.е. создание «чувства музыкально-пластического ритма».

Как отмечает Т. Хорошилова, в своем комплексе ритмических упражнений швейцарский педагог брал за основу музыку, в которой видел идеальный образец организованного движения: музыка регулирует движения и дает четкие представления о соотношении между временем, пространством и движением [45, с. 101].

Г. А. Волкова [10] обращает внимание на то, что в концепции Э. Жака-Далькроза музыка является идеальным образцом организованного движения, поэтому она выступает регулятором движения на занятиях ритмикой. Регулирующая роль музыки по отношению к движению состоит в том, что она дает четкое представление о соотношении между временем, пространством и движением; помогает создать правильные моторные привычки; обеспечивает четкое представление различных временно-

пространственных соотношений; обеспечивает развитие способности к осуществлению ритмичных движений. Согласованность с музыкой предполагает выполнение движений на метрической основе.

Э. Жак-Далькроз использовал специально подобранные упражнения, сочетая ритм, музыку и движения, для развития у детей (начиная с дошкольного возраста) музыкального слуха, памяти, внимания, ритмичности, пластической выразительности движений. Система упражнений и игр включала самые элементарные формы движения рук и ног (ходьба, бег, хлопки), на основе которых формировались отдельные, более сложные двигательные акты. Таким образом, система упражнений была построена на основе дидактического принципа «от простого к сложному».

В разработанной Э. Жаком-Далькрозом методической системе представлены и метрические упражнения, чередующиеся или объединенные в сложный комплекс движений, и упражнения на ритмической основе, разнообразие которых обусловлено возможностью бесконечных комбинаций временных длительностей. Многие упражнения относятся одновременно и к метру, и к ритму, и поэтому квалифицируются как метроритмические.

Многообразие упражнений в методической системе Э. Жака-Далькроза обусловлено не только бесконечностью комбинаций метра и ритма, но и динамикой. Согласование музыки и движения предполагает следование не только за ритмическим рисунком музыки, но и за всеми оттенками силы, начиная от самых спокойных, уравновешенных и кончая требующими полного напряжения мускулатуры. Сам Далькроз считал, что при обучении ритму ученики должны научиться его ощущать и хотеть выразить себя при помощи эмоциональных способностей и творческого воображения [7, 29, 45].

Собственную систему музыкально-ритмического развития детей под названием «Шульверк» разработал Карл Орф – австрийский композитор, педагог, один из последователей идей Э. Жака-Далькроза. «Шульверк» представляет собой пятитомную антологию музыки для детей, собранной и обработанной К. Орфом для пения и танцев под аккомпанемент специально

разработанного им детского инструментария (данный инструментарий в педагогике музыкального образования называется его именем – «орфовский оркестр», «орфовский инструментарий»). Как указывает Т. Э. Тютюнникова, каждая небольшая пьеса из «Шульверка» представляет собой простейшую партитуру, доступную в исполнении даже маленьким детям [43].

Карл Орф заложил и реализовал в своей системе идею музыкального воспитания детей на основе творческого музицирования [31, с. 81]. Он использовал синтетические формы музицирования: сочетание пения и движения, ритмизованного чтения стихов, игру на музыкальных инструментах.

Вильгельм Келлер, автор известных в педагогике К. Орфа книг об играх со звуками, отмечает новаторство созданной Орфом системы музыкального воспитания ребенка, которое, прежде всего, заключается во введении в элементарное музыкальное воспитание специального инструментария, основу которого составляют штабшпили (металлофоны, ксилофоны и гlockenшпили) и который также включает ударные и духовые инструменты. В составе такого оркестра впервые в истории музыкального воспитания находится место любому ребенку, при этом не имеет значения его уровень владения инструментом, так как он получает здесь задание по своим силам. Как отмечает Леонтьева [31], применение мелодических и ударных инструментов, на которых легко играть, а также разработка инструментов нового типа с резонаторами способствовали созданию особой атмосферы творческого общения. Немаловажную роль сыграло и разнообразие детских музыкальных инструментов.

Развитию чувства ритма и музыкально-ритмическому воспитанию в «Шульверке» отводится первостепенная роль. Данное развитие осуществляется не только посредством включения ребенка в движение, пение и игру на музыкальных инструментах (о чем шла речь выше), но также в опоре на речь и музыкальную декламацию. Использование речи для музыкально-ритмического развития на начальном этапе обучения музыке

носит концептуальный характер и становится одним из важнейших педагогических принципов системы К. Орфа. В. Келлер считает речевые упражнения истинно музыкальными и относит их к области элементарного музицирования [23, с. 199]. Продуктивным – как в целях общего музыкального развития ребенка, так и для решения задач его музыкально-ритмического развития – оказалось обращение к истокам детского фольклора. К. Орф отобрал музыкальный, поэтический, игровой материал, который отличался выразительностью и был доступен детям: народные попевки, 125 считалок, дразнилки.

В России значительный вклад в становление музыкально-ритмического направления в музыкальном образовании детей и соответствующей методики обучения внесла Н. Г. Александрова – последовательница идей Э. Жака-Далькроза, активно пропагандировавшая его систему в России. Характеризуя систему разработанных им упражнений, Н. Г. Александрова [1, с. 3] подчеркивала их разнообразие: музыкально-ритмические, волевые, пластико-гимнастические, выразительные, ритмические игры, этюды, танцы и т. п. По мнению Н. Г. Александровой, такое богатство упражнений делает систему Э. Жака-Далькроза чрезвычайно гибкой в смысле ее приспособления и изменения соответственно возрасту, полу, характеру, специальности, индивидуальным качествам и даже типичным недостаткам учеников.

Большое влияние на развитие музыкально-ритмического направления в отечественной методике музыкального образования оказала система музыкально-ритмического воспитания Л. Н. Алексеевой (1890–1964). Основав в 1911 г. «Студию гармонической гимнастики и танца и осуществляя в ней педагогическую и режиссерскую деятельность, Л. Н. Алексеева со временем стала признанным деятелем в области искусства движения. Она обладала исключительной эрудицией и посвятила свою жизнь разработке и совершенствованию методики преподавания движения для взрослых и детей. По мнению Л. Н. Алексеевой «...ничто не может так потрясти душу, как танец. Танец – это естественная форма движения, при

которой происходит полное раскрепощение тела и духа, дающая осознание власти над движениями своего тела» [2, с. 25]. Отличительной чертой системы музыкально-ритмического воспитания, разработанной Л. Н. Алексеевой, и подбора упражнений было отсутствие какого-либо акцента на усиленном развитии той или иной группы мышц. Л. Н. Алексеева учила не только движению, но и особому радостному мироощущению – ощущению свободы, красоты, значимости в этом мире. Педагог отмечала, что для привлекательности внешнего облика имеет значение и стиль выполнения движений [2].

Таким образом, в зарубежной и отечественной педагогике музыкального образования последовательно складывались традиции музыкально-ритмического воспитания и развития детей, которые могут быть рассмотрены в контексте развития музыкально-ритмических способностей. В различных авторских методиках (Ф. Дельсарт, Ж. Демени, А. Дункан, Э. Жак-Далькроз, К. Орф, Н. Г. Александрова, Л. Н. Алексеева и др.) были реализованы идеи взаимосвязи музыки и свободного движения, отражающего ее метроритмическую структуру и передающего образное начало (настроение, характер, соответствующее мироощущение); определены различные направления музыкальной деятельности (включая движение, пение, игру на музыкальных инструментах, мелодекламацию, логоритмику); разработаны разнообразные упражнения (двигательные, инструментальные, вокальные, речевые), отражающие бесконечные возможности комбинирования метроритмической организации музыки в сочетании с другими ее выразительными средствами.

1.3. Особенности общего и музыкального развития младших дошкольников

В педагогике и психологии младший дошкольный возраст считается важнейшим периодом в развитии дошкольника: именно в это время

происходит переход малыша к новым отношениям со взрослыми, сверстниками, предметным миром [11, 12, 16, 47]. По мнению Д. Б. Эльконина, при правильном воспитании к трем годам жизни ребенок может почти самостоятельно умываться, есть, одеваться. Дети младшего дошкольного возраста стараются проявлять все большую самостоятельность, стремясь действовать без помощи взрослого в пределах своих небольших возможностей [47, с. 175].

О. М. Дьяченко и Л. М. Лаврентьева отмечают, что в младшем дошкольном возрасте начинает складываться сознательное управление поведением, но во многом поведение ребенка еще ситуативно. Вместе с тем можно наблюдать и случаи ограничения собственных побуждений самим ребенком, сопровождаемые словесными указаниями. У детей постепенно начинает развиваться самооценка, однако при этом дети в основном ориентируются на оценку родителей и других взрослых. Продолжает развиваться половая идентификация, что проявляется в характере выбираемых игрушек и сюжетов [16, с. 19].

В таком возрасте у детей часто проявляется упрямство, но не по отношению к ровесникам, а к взрослым, и в большинстве случаев, к конкретным личностям. Младший дошкольник, еще недавно такой покладистый, начинает проявлять нетерпимость к опеке взрослого, стремление настоять на своем требовании, упорство в осуществлении своих целей. Но зачастую, такое упрямство не носит устойчивого характера и легко поддается исправлению [16, 47].

В педагогике и психологии отмеченная противоречивость действий ребенка нашла отражение в понятии *«кризис трех лет»*. Л. С. Выготский [12, с. 368] отмечает несколько симптомов этого кризиса. Первый симптом – возникновение негативизма. Он заключается в том, что ребенок не делает чего-то потому, что его об этом попросили. Негативизм всегда направлен на взрослого, который побуждает ребенка к какому-либо действию. Вторым симптомом – упрямство, то есть реакция ребенка, настаивающего на чем-либо

потому, что он этого потребовал. Ребенок активно настаивает на своем требовании. Третий симптом – строптивость, которая направлена против норм воспитания, установленных для ребенка, и вызвана стремлением настоять на собственном желании. Четвертым симптомом кризиса трех лет является своеволие, которое выражается в потребности ребенка к самостоятельности.

Использование понятия «кризис» в возрастной характеристике ребенка свидетельствует о том, что прежний тип взаимоотношений взрослого и ребенка должен быть изменен. Ребенку должна быть предоставлена большая самостоятельность, а его деятельность должна быть обогащена новым содержанием. Ребенку надо помочь заметить рост своих достижений, ощутить радость переживания своего успеха в какой-либо деятельности.

У младших дошкольников ведущей деятельностью считается игра. В младшем возрасте дети начинают играть в ролевые игры, примеряя на себя разные функции взрослого. В специально создаваемых игровых условиях ребенок начинает воспроизводить деятельность взрослого. Играя в сюжетные игры, ребенок начинает понимать, что при выборе какой-либо роли у него появляются определенные обязанности и права. Таким образом, дети дисциплинируются, учатся согласовывать свои действия в совместной деятельности, и в дальнейшем используют этот опыт в реальной жизни в разных ситуациях. Как пишет В. В. Давыдов, игра влияет на речевое, интеллектуальное развитие ребенка; обуславливает качественные изменения в психике ребенка; в игре закладываются основы учебной деятельности [15, с. 135].

Отмеченные возрастные новообразования обуславливают содержание направлений художественного, в том числе музыкального развития ребенка. Как отмечает Н. А. Ветлугина, в дошкольном возрасте у детей закладывается базис эстетического отношения к искусству и к самой жизни. Так, например, в три года при восприятии сказки у детей начинает появляться возможность эмоционального содействия с героем литературного произведения.

Формируются механизмы данного содействия не в плане реального участия в его деятельности, а в плане представлений.

Особенности музыкального развития дошкольников рассматриваются разными авторами.

Характеризуя «огромный путь» музыкального развития детей дошкольного возраста, Н. А. Ветлугина [8, с. 73] отмечает, что данное развитие всегда идет от простого к более сложному. Область ощущения и восприятия развивается от простейших различий наиболее отчетливых, ярких красок, форм, звуков до более активного осознания красивых, гармоничных сочетаний, дифференцировке звуковысотных и ритмических соотношений в музыке. Сфера эмоционального и познавательного отношения к музыкальным произведениям имеет следующую динамику: от безотчетного эмоционального отклика на музыку до осознанного выражения своих чувств. В практической музыкальной деятельности наблюдается развитие от действий подражания к самостоятельному поиску выразительных средств.

По мнению А. Г. Гогоберидзе и Г. В. Курило [3, с. 52], ребенок младшего дошкольного возраста, познает окружающий мир людей и предметов, в том числе познаются музыкальные звуки. В этом возрасте дети способны различать элементарный характер музыки, понимать, создавать и даже импровизировать простейшие музыкальные образы. Помимо этого, дети также проявляют эмоциональную отзывчивость, у них появляются суждения и эмоциональные отклики на характер и настроение музыки. В движении они могут передавать различный метроритм, музицировать на музыкальных инструментах. На данном этапе младшие дошкольники способны хорошо интонировать большинство звуков, их пение может быть протяжным. Данные авторы также отмечают, что дети могут чисто интонировать заданную музыкальную фразу или спеть знакомую песенку [3, с. 68].

У детей младшего дошкольного возраста активно развивается музыкальное восприятие: умение слушать внимательно музыку, запоминать и отличать особенности ее звучания. Ребенок учится подпевать голосу взрослого или инструменту; играть в музыкальные игры, во время которых выражает в своих движениях характер музыкального произведения.

В этом же возрасте у ребенка накапливаются музыкальные впечатления, происходит развитие способности узнавать знакомые песни и инструментальные пьесы. Младшие дошкольники обладают способностью различать несложные ритмы, сопоставлять громкую и тихую музыку, быструю и медленную, но внимание детей неустойчиво, вокальные навыки не сформированы, дыхание поверхностное, вследствие чего их музыкальная деятельность скудна.

Лучше всего дети младшего дошкольного возраста воспринимают небольшие яркие произведения. При слушании они стараются выразить свои чувства внешне – жестами, мимикой. Эти чувства как быстро возникают, так и быстро исчезают. Поэтому в музыкальном образовании младших дошкольников обращается первостепенное внимание на воспитание эмоционального и сознательного восприятия музыки: детей учат прослушивать музыкальные произведения до конца и прослушивать вторично, обращая внимание на определенные стороны музыкального звучания. Г. А. Волкова [10] обращает внимание на то, что эмоциональная отзывчивость в младшем дошкольном возрасте выражается в непроизвольных движениях: у детей меняется мимика, непроизвольно двигаются руки, ноги, туловище.

А. И. Буренина [5, с. 8] отмечает чрезвычайную непосредственность и эмоциональность детей данного возраста. Движение, особенно под музыку, доставляет им большую радость. Однако возрастные особенности строения тела (короткие ноги и руки, большая голова, короткое туловище), протекания нервных процессов и их зрелости, сформированности сказываются на двигательных возможностях. Движения малышей еще недостаточно точные и

координированные, плохо развито чувство равновесия, поэтому объем и разнообразие двигательных упражнений невелики и все они носят, как правило, игровой характер.

А. Луговская [32, с. 76] указывает, что дети младшего дошкольного возраста на начальном этапе не понимают, как связывать музыку со своими движениями. Во время обучения они быстро схватывают информацию, поэтому она должна даваться очень живо. Движения детей в этом возрасте наиболее резки, быстры, порывисты и вместе с тем плохо координированы.

Говоря об играх и танцах младших дошкольников, Г. А. Волкова [10] обращает внимание на то, что они требуют своевременной реакции на внешний раздражитель, своевременного переключения с одного движения на другое, умения быстро и точно его тормозить, заставляют детей и взрослых переживать выраженное в музыке.

В соответствии с темой настоящей работы остановимся подробнее на вопросах *музыкально-ритмического развития* ребенка.

Как указывает Д. К. Кирнарская [26], при наличии огромного количества работ, посвященных чувству музыкального ритма, применительно к онтогенезу на него обращало внимание небольшое количество специалистов – М. А. Румер, Н. А. Ветлугина, Г. А. Ильина, К. В. Тарасова и некоторые другие. Отметим, что онтогенетические аспекты развития чувства ритма, на основе ранее проведенных исследований, частично освещаются в современных практикоориентированных источниках.

А. Бентли в своей книге «Музыкальные способности детей и их измерение» (1968) пришел к выводу о том, что ребенок способен реагировать на ритмический элемент музыки после первой непосредственной реакции на звуки материнского пения, а также звуки какого-либо музыкального инструмента. Автор отмечает, что ритмический элемент музыки вызывает у ребенка телесные движения, сначала беспорядочные, потом совпадающие с «пульсом» музыки.

К. В. Тарасова проводила эксперименты в области восприятия дошкольниками музыкального ритма [40, с. 78]. Результаты ее исследований продемонстрировали, что сложная структура чувства ритма формируется в онтогенезе покомпонентно, а не как целостная система. К. В. Тарасова [40] выделяла следующие элементарные компоненты структуры чувства музыкального ритма в определённой последовательности: способность к восприятию-воспроизведению скорости следования звуковых элементов, определяющей музыкальный темп; способность к восприятию-воспроизведению отношений, акцентированных и не акцентированных звуковых элементов, составляющих основу музыкального метра; способность к восприятию-воспроизведению отношений длительностей звуков и пауз, которые лежат в основе ритмического рисунка.

Г. А. Ильина утверждает, что ритм – это первое музыкальное представление ребенка, которое он способен воспроизводить. Она отмечает, что дети младшего дошкольного возраста способны отражать в пении, в первую очередь, ритмическую канву музыкального произведения, а звуковысотную (мелодию и гармонию) воспринимают значительно хуже [20, с. 136].

А. Г. Гогоберидзе и Г. В. Курило [3, с. 52] обращают внимание на то, что в младшем дошкольном возрасте дети проявляют желание организовать собственную жизнедеятельность в определенном ритме путем рифмования слов, ритмичного проговаривания-пропевания фраз, двигательной импровизации под музыку. Именно поэтому особое значение в музыкальном развитии младших дошкольников занимает развитие метроритмического чувства детей.

По мнению Г. А. Волковой [10, с. 27], *музыкально-ритмическое воспитание* представляет собой целенаправленное формирование личности путем воздействия на нее музыки и ритма с целью воспитания познавательной, волевой и эмоциональной сфер личности. Музыкально-ритмические упражнения Г. А. Волкова [10, с. 54] рассматривает как волевые

проявления, потому что ребенок действует, сознательно выполняя поставленные перед ним задачи. В содержание музыкально-ритмического воспитания автор включает песни, игры, трудовой ритмизированный процесс, праздники.

Г. А. Волкова выделяет две группы музыкально-ритмической деятельности детей: восприятие музыки и воспроизведение ее выразительных свойств в движении. Вследствие такой музыкальной деятельности у детей углубляется и дифференцируется восприятие музыки (выделяются средства музыкальной выразительности), ее образов и на этой основе формируются навыки выразительного движения [4, с. 131].

Таким образом, на основании вышесказанного можно прийти к следующим **выводам**.

Младший дошкольный возраст в педагогике и психологии считается важнейшим периодом в развитии дошкольника: именно в это время происходит переход малыша к новым отношениям со взрослыми, сверстниками, предметным миром. Характерные особенности проявлений ребенка в данный период нашли отражение в понятии «кризис трех лет», свидетельствующий о том, что прежний тип взаимоотношений взрослого и ребенка должен быть изменен, ребенку должна быть предоставлена большая самостоятельность, а его деятельность должна быть обогащена новым содержанием.

Дети младшего дошкольного возраста легко возбуждаются от обилия впечатлений, разных заданий, но при этом быстро устают. Лучше всего на данном этапе развития ребенок воспринимает и запоминает то, что эмоционально окрашено и вызывает у него интерес. Ребенок способен различать характер музыки, простейшие музыкальные образы, у детей формируется музыкальное восприятие. Ритм – это первое музыкальное представление ребенка, которое он способен воспроизводить. В младшем дошкольном возрасте дети проявляют желание организовать собственную жизнедеятельность в определенном ритме путем рифмования слов,

ритмичного проговаривания-пропевания фраз, двигательной импровизации под музыку.

Исследования К. В. Тарасовой показали, что чувство музыкального ритма развивается в определенной последовательности: способность к восприятию-воспроизведению скорости следования звуковых элементов, определяющей музыкальный темп; способность к восприятию-воспроизведению отношений, акцентированных и не акцентированных звуковых элементов, составляющих основу музыкального метра; способность к восприятию-воспроизведению отношений длительностей звуков и пауз, которые лежат в основе ритмического рисунка. Младший дошкольный возраст является благоприятным периодом для музыкальной деятельности, во время которой закладываются основы музыкально-ритмических способностей.

1.4. Характеристика педагогической технологии развития музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников

На основе информации, представленной в параграфах 1.1 – 1.3 настоящей работы мы пришли к выводу о необходимости разработки *педагогической технологии* развития музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников применительно к условиям ее реализации на музыкальных занятиях в дошкольном образовательном учреждении. В данной технологии мы стремились учесть основные теоретические положения, выдвинутые исследователями проблем музыкально-ритмического развития ребенка, и наиболее результативные методические предложения.

Разрабатывая педагогическую технологию развития музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников, мы опирались на следующие подходы: *индивидуальный, дифференцированный, здоровьесберегающий и полихудожественный.*

По мнению А. А. Кирсанова [24, с. 132], при *индивидуальном подходе* осуществляется педагогический процесс с учетом индивидуальных особенностей учащихся на основе гибкого использования различных форм и методов воспитания, ориентации на поиск индивидуальных моделей социализации, позволяющих использовать и развивать внутренние сущностные силы и возможности, учитывая интересы, потребности с целью достижения оптимальных результатов по отношению к каждому ребенку.

В. М. Коротов [28, с. 46] считает, что при индивидуальном подходе учитываются интересы каждого ребенка, особенности характера и темперамента, уровень физического и психического развития, условия его воспитания и развития в семье, отношения с окружающими, в частности со сверстниками в коллективе.

Развивая у детей музыкально-ритмические способности, мы учитываем индивидуальные особенности, уровень развития, интересы каждого ребенка, с целью получения наилучшего результата каждого учащегося.

Дифференцированный подход, в характеристике Г. К. Селевко [37, с. 123], подразумевает организацию педагогического процесса на основе учета особенностей, характерных для определенной группы детей. Таким образом, необходимо создать оптимальные условия для решения поставленных задач развития ребенка с учетом его психофизиологических и индивидуально-типологических особенностей. М. А. Жигалик пишет, что при реализации данного подхода педагоги выделяют характерные индивидуальные особенности детей, которые являются основаниями дифференциации – такие, как уровень достижений, возраст, пол, особенности личности, уровень здоровья, интересы [17, с. 34].

Во время осуществления дифференцированного подхода задачи обучения и развития дошкольников решаются посредством педагогического воздействия на подгруппы детей и каждого ребенка, которые объединены общими особенностями развития. Кроме этого, реализация дифференцированного подхода зависит от способностей педагога уметь

диагностировать детей, отбирать содержание и приемы организации разных видов деятельности и материальной среды, готовить дифференцированный дидактический материал, создавать условия для активной самостоятельной деятельности ребенка.

Реализацию дифференцированного подхода в работе с дошкольниками обеспечивает опора на следующие концептуальные положения: обучение идет впереди развития ребенка, строится на основе его уровня развития; при развитии, обучении и воспитании ребенок овладевает разнообразными средствами и способами деятельности; при развитии ребенка необходимо опираться на его актуальный уровень развития и ориентироваться на ближайший.

Здоровьесберегающий подход подразумевает общий (универсальный) способ организации здоровьесберегающего образовательного процесса, то есть процесса, направленного на сохранение биологических, социальных и личностных составляющих здоровья [30, с. 311]. Используя данный подход, мы ставим цель развить у детей способности решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе приоритета ценности здоровья своего собственного и окружающих людей, с использованием опыта сохранения и развития здоровья, полученного в процессе обучения и воспитания.

Термин *полихудожественности* впервые ввел Б. П. Юсов во второй половине девятнадцатого века. Под ним он понимал комплексную взаимосвязь искусств, возможных на основе интеграции предметов культурологических и эстетико-искусствоведческих циклов [6, с. 31]. В нашем случае реализация *полихудожественного подхода* подразумевает интеграцию различных видов искусств с целью художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста; погружение ребенка во взаимосвязанные виды художественно-творческой деятельности; создание соответствующей полихудожественной среды.

Н. В. Бутенко [6] следующим образом характеризует возможности полихудожественного подхода в художественно-эстетическом развитии

детей дошкольного возраста. Погружаясь в *полихудожественную* среду, ребенок активно действует в реальных видах художественно-творческой деятельности, у него формируется основа художественно-образного восприятия мира, он приобщается к основам художественной и социальной культуры. При этом совместная художественно-творческая деятельность взрослого и ребенка дает качественный скачок в развитии активной речи ребенка, функции культурного общения как способа жизнедеятельности и социального и творческого аспекта становления личности, формирование культурно-ценностных ориентиров ребенка.

Реализуя *полихудожественный подход* при развитии у детей конкретно музыкально-ритмических способностей, мы включаем их в разные виды музыкальной деятельности: это пение, музыкально-ритмические движения, пляска, игра на музыкальных инструментах, игра.

Педагогическая технология предполагает следующую *последовательность развития музыкально-ритмических способностей*: от восприятия и воспроизведения пульса (метра), несложных ритмических рисунков к соблюдению метроритмической организации при раскрытии художественного образа музыкального произведения в различных видах музыкальной деятельности.

В соответствии с данной последовательностью на каждом занятии реализуется следующий *алгоритм действий*: 1) организация восприятия пульса (метра) и несложных ритмических рисунков; 2) организация воспроизведения пульса (метра) и несложных ритмических рисунков; 3) организация воспроизведения метроритмики при раскрытии художественного образа музыкального произведения.

Восприятие – это психический процесс отражения предметов и явлений действительности в совокупности их различных свойств и частей при непосредственном воздействии на органы чувств [36, с. 138]. Опираясь на работу Е. В. Назайкинского [34, с. 54], под восприятием музыки мы понимаем активный процесс ее «слушания» и «слышания». Восприятие

подразумевает обязательное проявление активности эмоций, мышления и воображения. Свойствами музыкального восприятия является целостность, эмоциональность, осознанность, образность.

Художественный образ – это обобщенное художественное отражение действительности, облеченное в форму конкретного индивидуального явления [39]. Трактовка содержания художественного образа музыкального произведения может быть разной: это могут быть образы эмоций и чувств (радостный образ, образ печали и другое) или конкретные образы (животные, герои и т.п.).

Разработанная педагогическая технология включает элементы *логоритмики* и *театрализации*.

Г. А. Волкова [10, с. 3] говорит о том, что *логопедическая ритмика* развивает чувство ритма, способности ощущать в музыке, движениях и речи ритмическую выразительность и развивает способности восприятия музыкальных образов, умения ритмично, выразительно двигаться в соответствии с данным образом, т.е. умения перевоплощаться, проявлять художественно-творческие способности. Именно на развитие этих способностей направлена наша педагогическая технология.

По мнению М. Д. Маханевой [33, с. 35] *театральная деятельность* является источником развития чувств, глубоких переживаний и открытий ребенка, приобщает его к духовным ценностям. Театрализация развивает эмоциональную сферу ребенка, способность сочувствовать персонажам, сопереживать разыгрываемые события. Элементы *театрализации* помогают детям раскрывать художественный образ музыкального произведения, развивают умение ставить себя на место персонажа в различных ситуациях, находить адекватные способы содействия. На занятиях дети примеряют на себя различные образы, соответствующие младшему дошкольному возрасту.

Предложенный *алгоритм действий* применяется в комплексе *упражнений* для различных видов музыкальной деятельности младших дошкольников, таких как пение, музыкально-ритмические движения, пляска,

игра на музыкальных инструментах, игра. Данные элементы педагогической технологии будут подробно рассмотрены во второй главе настоящей работы.

Таким образом, разработанная *педагогическая технология развития музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников на музыкальных занятиях в дошкольном образовательном учреждении* основана на комплексе *подходов* (индивидуальный, дифференцированный, здоровьесберегающий, полихудожественный); предполагает развитие музыкально-ритмических способностей в следующей *последовательности*: от восприятия и воспроизведения пульса (метра) и несложных ритмических рисунков к соблюдению метроритмической организации при раскрытии художественного образа музыкального произведения в различных видах музыкальной деятельности. Технология включает: *алгоритм действий*, реализующийся на каждом занятии (1 – организация восприятия пульса (метра) и несложных ритмических рисунков; 2 – организация воспроизведения пульса (метра) и несложных ритмических рисунков; 3 – организация воспроизведения метроритмики при раскрытии художественного образа музыкального произведения); *элементы логоритмики и театрализации*; комплекс *упражнений* для различных видов музыкальной деятельности (пение, музыкально-ритмические движения, пляска, игра, игра на музыкальных инструментах).

Выводы по первой главе

Проблема музыкально-ритмического развития ребенка изучалась не один век разными исследователями. Изучив опыт отечественных и зарубежных исследователей, которые занимались разработкой вопросов о природе чувства ритма (или музыкально-ритмического чувства) мы приходим к выводу о том, что все они указывают на тесную связь музыкального ритма с телесной моторикой человека. Ученые отмечают, что ритм нужно научиться ощущать и выражать в движениях эмоциональную

составляющую. Чувство ритма (музыкально-ритмическое чувство) рассматривается исследователями в контексте понятия о музыкальных способностях и музыкальности. Исходя из этого, нами было предложено содержание понятия музыкально-ритмических способностей как индивидуально-психологических особенностей, позволяющих чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его.

В зарубежной и отечественной педагогике музыкального образования последовательно складывались традиции музыкально-ритмического воспитания и развития детей, которые могут быть рассмотрены в контексте развития музыкально-ритмических способностей. В различных авторских методиках (Ф. Дельсарт, Ж. Демени, А. Дункан, Э. Жак-Далькроз, К. Орф, Н. Г. Александрова, Л. Н. Алексеева и др.) были реализованы идеи взаимосвязи музыки и свободного движения, отражающего ее метроритмическую структуру и передающего образное начало (настроение, характер, соответствующее мироощущение); определены различные направления музыкальной деятельности (включая движение, пение, игру на музыкальных инструментах, мелодекламацию, логоритмику); разработаны разнообразные упражнения (двигательные, инструментальные, вокальные, речевые), отражающие бесконечные возможности комбинирования метроритмической организации музыки в сочетании с другими ее выразительными средствами.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что дети младшего дошкольного возраста легко возбуждаются от обилия впечатлений, разных заданий, но при этом быстро устают. Лучше всего на данном этапе развития ребенок воспринимает и запоминает то, что эмоционально окрашено и вызывает у него интерес. Ребенок способен различать характер музыки, простейшие музыкальные образы, у детей формируется музыкальное восприятие. Ритм – это первое музыкальное представление ребенка, которое он способен воспроизводить. В младшем дошкольном возрасте дети

проявляют желание организовать собственную жизнедеятельность в определенном ритме путем рифмования слов, ритмичного проговаривания-пропевания фраз, двигательной импровизации под музыку.

Исследования К. В. Тарасовой показали, что чувство музыкального ритма развивается в определенной последовательности: способность к восприятию-воспроизведению скорости следования звуковых элементов, определяющей музыкальный темп; способность к восприятию-воспроизведению отношений, акцентированных и не акцентированных звуковых элементов, составляющих основу музыкального метра; способность к восприятию-воспроизведению отношений длительностей звуков и пауз, которые лежат в основе ритмического рисунка. Младший дошкольный возраст является благоприятным периодом для музыкальной деятельности, во время которой закладываются основы музыкально-ритмических способностей.

Указанные положения положены нами в основу разработки *педагогической технологии* развития музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников на музыкальных занятиях в дошкольном образовательном учреждении. Разработанная педагогическая технология основана на комплексе подходов (индивидуальный, дифференцированный, здоровьесберегающий, полихудожественный); предполагает развитие музыкально-ритмических способностей в следующей последовательности: от восприятия и воспроизведения пульса (метра) и несложных ритмических рисунков к соблюдению метроритмической организации при раскрытии художественного образа музыкального произведения в различных видах музыкальной деятельности. Технология включает: алгоритм действий, реализующийся на каждом занятии (1 – организация восприятия пульса (метра) и несложных ритмических рисунков; 2 – организация воспроизведения пульса (метра) и несложных ритмических рисунков; 3 – организация воспроизведения метроритмики при раскрытии художественного образа музыкального произведения); элементы

логоритмики и театрализации; комплекс упражнений для различных видов музыкальной деятельности (пение, музыкально-ритмические движения, пляска, игра, игра на музыкальных инструментах).

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Во второй главе характеризуются условия и диагностический инструментарий опытно-поисковой работы. Описывается процесс реализации педагогической технологии развития музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников посредством внедрения различных ее элементов и комплекса упражнений, которые были воплощены при помощи разных методов и приемов музыкального воспитания. Сопоставляются результаты начальной и итоговой диагностики, анализируются результаты опытно-поисковой работы.

2.1. Условия, организация, диагностический аппарат опытно-поисковой работы

Опытно-поисковая работа проходила на базе МБДОУ «Детский сад № 497» г. Екатеринбург. В исследовании принимала участие вторая младшая группа № 10, включающая 31 человека: 15 мальчиков и 16 девочек.

Опытно-поисковая работа была разделена на **три этапа**: констатирующий, формирующий и итоговый.

Констатирующий этап длился один месяц: сентябрь 2018 года. Он включал проведение начальной диагностики уровня развитости музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников.

Для проведения диагностики нами был разработан диагностический инструментарий, включающий критерии развитости музыкально-ритмических способностей, показатели данных критериев и характеристики трех уровней – высокого, среднего, низкого, а также диагностические задания. Диагностический инструментарий опытно-поисковой работы представлен в Таблице 1.

Таблица 1

Критерии и показатели развитости музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников

Критерий 1. Способность определять метроритмическую организацию музыкального произведения		Критерий 2. Способность воспроизводить метроритмическую организацию музыкального произведения при воплощении художественного образа	
Показатель 1. Умение определять метр (пульс) музыкального произведения	Показатель 2. Умение определять ритмический рисунок музыкального произведения	Показатель 1. Умение воспроизводить метроритмическую организацию при перевоплощении в различных персонажей в одном музыкальном произведении	Показатель 2. Умение воспроизводить метроритмическую организацию музыкальных произведений в различных видах музыкальной деятельности

По **первому критерию** мы выявляем уровень развитости способности определять метроритмическую организацию музыкального произведения, непосредственно уметь определять метр (пульс) и ритмический рисунок.

Для выявления умения по **первому показателю** детям предлагалось выполнять шаги, соответственно метру звучащего музыкального произведения.

Например, звучит марш Э. Парлова (Приложение 1), задача детей – маршировать, точно попадая на каждую долю (сильную и слабую).

Высокий уровень – ребенок шагает равномерно, попадая на сильную и слабую долю в течение всего музыкального произведения.

Средний уровень – ребенок шагает равномерно, попадая на сильную и слабую долю, но иногда сбивается.

Низкий уровень – ребенок шагает неравномерно, не попадая на сильную и слабую долю.

Для определения умения **по второму показателю** детям предлагалось выполнять хлопки, в соответствии с заданным ритмом. Так как диагностировались дети младшего возраста, для них подбирались задания с элементарным ритмом (четверти и восьмые).

Например, послушать песенку «Андрей воробей» (Приложение 2), и прохлопать ее ритм.

Высокий уровень – ребенок верно прохлопывает ритмический рисунок музыкального произведения.

Средний уровень – ребенок частично верно прохлопывает ритмический рисунок музыкального произведения, допуская незначительные ошибки.

Низкий уровень – ребенок не верно хлопает ритмический рисунок музыкального произведения, допуская значительные ошибки.

По **второму критерию** мы смотрим уровень способности воспроизводить метроритмическую организацию музыкального произведения при воплощении художественного образа в одном или в различных видах музыкальной деятельности.

По **первому показателю** мы определяем умение воспроизводить метроритмическую организацию при перевоплощении в различных персонажей в одном музыкальном произведении. Для этого детям предлагалось выполнить музыкально-ритмические движения, «примерив» на себя разные образы.

Например, звучит музыкальное произведение «Ножками затопали» М. Раухвергера (Приложение 3). Сначала дети маршируют так, как будто они солдаты. В следующий раз уже шагают как мишки, а затем как зайчики.

Высокий уровень – ребенок во всех случаях выдерживает метроритмику (его шаги совпадают с сильной и слабой долей), вступает и заканчивает вовремя, при этом способен воплощать заданный художественный образ.

Средний уровень – ребенок во всех случаях частично выдерживает метроритмику (его шаги частично совпадают с сильной и слабой долей), не всегда вступает и заканчивает вовремя, но при этом способен воплощать заданный художественный образ.

Низкий уровень – ребенок ни в одном случае не выдерживает метроритмику (его шаги не совпадают с сильной и слабой долей), не вступает и не заканчивает вовремя, не способен воплощать заданный художественный образ.

По **второму показателю** мы выявляем умение воспроизводить метроритмическую организацию музыкального произведения при воплощении любого художественного образа в различных видах музыкальной деятельности.

Чтобы определить уровень данного умения, детям предлагались задания в разных видах музыкальной деятельности (пение, игра, музыкально-ритмические движения, пляска, игра на музыкальных инструментах).

Например:

1) Спеть знакомую песенку «Петушок» (Приложение 4), при этом оценивается насколько ребенок ритмично поет, насколько вовремя он вступает и заканчивает, и воплощает ли художественный образ.

2) Музыкально-ритмические движения. «Птички летают и клюют зернышки», муз. А. Серова (Приложение 5). Задача детей – изобразить под музыку, как летают птички: машут ручками как крылышками и летают (бегают легко) по залу. По завершению музыки дети присаживаются на корточки и изображают, как птички клюют зернышки. Мы обращаем внимание на то, как ребенок ритмично выполняет движения руками и бегают, насколько вовремя вступает и заканчивает, и воплощает ли художественный образ.

3) Пляска «Гуляем и пляшем», муз. М. Раухвергера (Приложение 6). Под музыку первой части дети представляют, как они гуляют по лесу (спокойно ходят по залу). С началом второй части музыки дети

останавливаются и выполняют «пружинку». Мы обращаем внимание на то, как ребенок ритмично выполняет движения (шаги и «пружинка» соответствуют сильной и слабой доле), насколько вовремя вступает и заканчивает, при этом воспринимает ли двухчастную форму музыкального произведения и воплощает ли художественный образ.

4) Игра «Зайчики и лисичка». Педагог предлагает всем детям стать зайчиками, роль лисички выполняет воспитатель. Звучит музыка, зайки весело прыгают. Внезапно выбегает лисичка и весело говорит: «Догоню, догоню!». Зайчики разбегаются, кто куда (на стульчики). Во время игры педагог смотрит, как зайчики ритмично прыгают под музыку и воплощают ли художественный образ.

5) Игра на бубнах с сопровождением русской народной мелодии (Приложение 7). Мы обращаем внимание на то, как ребенок ритмично стучит в бубен (соответствуют сильной и слабой доле), насколько вовремя вступает и заканчивает, и воплощает ли художественный образ.

Высокий уровень – ребенок воспроизводит метроритмическую организацию музыкального произведения и воплощает художественный образ во всех предложенных видах музыкальной деятельности.

Средний уровень – ребенок частично воспроизводит метроритмическую организацию музыкального произведения, воплощает художественный образ не во всех видах музыкальной деятельности из числа предложенных.

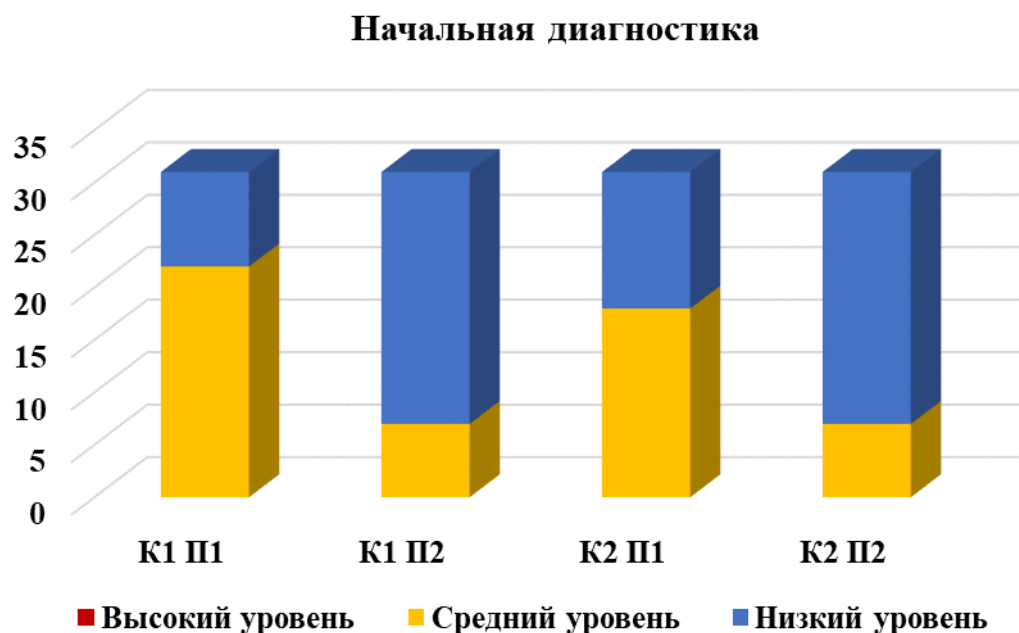
Низкий уровень – ребенок не воспроизводит метроритмическую организацию музыкального произведения и не воплощает художественный образ ни в одном из предложенных видов музыкальной деятельности.

Диагностика проходила в небольших группах по 3-4 человека. Результаты начальной диагностики представлены в таблице 2 и рисунке 1.

Таблица 2

Результаты начальной диагностики

ФИ ребенка	Уровни развития музыкально-ритмических способностей				Общий уровень
	Критерий 1		Критерий 2		
	Показатель 1	Показатель 2	Показатель 1	Показатель 2	
Тимур А.	Н	Н	С	Н	Н
Александр Б.	Н	С	Н	Н	Н
Илья Б.	Н	С	Н	Н	Н
Мария Б.	Н	Н	Н	Н	Н
Григорий Б.	С	Н	С	Н	Н
Дарья В.	С	Н	Н	Н	Н
Артем В.	С	Н	С	Н	Н
Кира В.	С	Н	С	Н	Н
Маргарита В.	С	Н	Н	С	Н
Яков Г.	Н	Н	С	Н	Н
Роман Д.	С	С	С	Н	С
Ксения Д.	С	Н	Н	Н	Н
Мария Д.	С	Н	С	С	С
Евгения К.	С	Н	Н	Н	Н
Евгений К.	С	Н	С	С	С
Мария К.	Н	Н	Н	Н	Н
Маргарита М.	С	Н	С	Н	Н
Антонина М.	С	Н	Н	Н	Н
Василий Н.	С	С	С	Н	С
Максим П.	Н	Н	Н	Н	Н
Данила Р.	С	Н	С	С	С
Ксения С.	С	Н	Н	Н	Н
София С.	Н	С	С	С	С
Михаил У.	С	С	С	Н	С
Родион Ф.	С	Н	С	С	С
Мирослава Ф.	С	С	С	Н	С
Александр Х.	С	Н	Н	Н	Н
Денис Ч.	Н	Н	Н	Н	Н
Петр Ш.	С	Н	С	Н	Н
Олеся Ш.	С	Н	С	Н	Н
Александра Ю.	С	Н	С	С	С
Итого	В - 0 С - 22 Н - 9	В - 0 С - 7 Н - 24	В - 0 С - 18 Н - 24	В - 0 С - 7 Н - 24	В - 0 С - 10 Н - 21



Проанализировав данные начальной диагностики, можно сделать следующие **выводы**: уровень развития музыкально-ритмических способностей у десяти человек из тридцати одного обучающегося можно расценивать как средний, у двадцати одного ребенка – низкий.

Таким образом, можно сказать, что у обучающихся преобладает низкий уровень развития музыкально-ритмических способностей. Исходя из диаграммы начальной диагностики, мы видим, что большинству детей младшего дошкольного возраста сложно определять ритм и воспроизводить метроритм в разных видах музыкальной деятельности, воплощая художественный образ. Детям данного возраста легче определять метр музыкального произведения и воспроизводить метроритм, «примеряя» на себя разные знакомые образы на протяжении одного произведения.

Высоким уровнем развития музыкально-ритмических способностей никто из обучающихся не владеет, так как в силу возрастных особенностей младшие дошкольники не обладают достаточно точной координацией.

Воспользовавшись данными, полученными по результатам начального диагностирования, выводим процентное соотношение уровня развития музыкально-ритмических способностей.

Таблица 3

Результаты начальной диагностики уровня развитости музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников (%)

Уровни	Количество обучающихся
Высокий	0 (0%)
Средний	10 (32 %)
Низкий	21 (68%)

Формирующий этап опытно-поисковой работы длился с октября 2018 по апрель 2019 года. На данном этапе была реализована педагогическая технология развития музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников на музыкальных занятиях.

Итоговый этап опытно-поисковой работы продолжался в течение мая 2019 года. На данном этапе была проведена итоговая диагностика детей, результаты которой будут представлены в параграфе 2.3.

2.2. Реализация педагогической технологии развития музыкально-ритмических способностей младших дошкольников

Для реализации нашей педагогической технологии мы использовали разные методы и приемы музыкального воспитания – способы взаимосвязанной деятельности педагога и детей, направленные на развитие музыкальных способностей, формирование основ музыкальной культуры, умений осуществлять музыкальную деятельность.

В отборе методов и приемов, посредством которых разработанная технология была реализована в работе с младшими дошкольниками на музыкальных занятиях в дошкольном образовательном учреждении, мы опирались на работы А. Н. Зиминой [19] и О. П. Радыновой [35].

Рассмотрим основные методы и приемы музыкального воспитания, описанные А. Н. Зиминой [19, с. 89].

В музыкальном воспитании используют традиционные методы: *наглядные, словесные и практические*, которые основаны на различии источников передачи и восприятия знаний.

Наглядный метод в музыкальном воспитании имеет два подвида: *наглядно-слуховой* и *наглядно-зрительный*. *Наглядно-слуховой* метод представляется главным методом музыкального воспитания. Данный метод заключается в непосредственном слушании музыки детьми при восприятии и воспроизведении.

Наглядно-зрительный метод заключается в демонстрации детям картинок, рисунков, цветных карточек и других изображений. Такая зрительная наглядность необходима для знакомства с ранее неизвестными детям явлениями, для обогащения и конкретизации впечатления о музыке.

Наглядно-зрительный метод как бы дополняет наглядно-слуховой, поэтому они часто используются вместе. Зрительная наглядность зачастую не используется до прослушивания, чтобы развивать творческое воображение детей и не навязывать им определенные образы.

Словесный метод помогает организовать внимание и деятельность детей, углубить и дифференцировать восприятие музыки (эмоционально-образные характеристики музыки с использованием образной речи). С помощью этого метода дети целостно воспринимают музыкальный образ и содержание конкретных музыкальных произведений, получают определенные знания о музыке, композиторах, музыкальных инструментах и тому подобное.

Словесный метод включает в себя несколько *приемов* [20]:

- *Объяснение* используется на начальном этапе усвоения детьми нового материала, должно быть четким и кратким. Перед слушанием программных музыкальных произведений и исполнением сюжетных музыкальных игр предполагается объяснение посредством образного рассказа, который способствует заинтересованности детей, более глубокому пониманию содержания произведения, вызывает у них эмоциональные переживания, развивает воображение.

Пример образного рассказа к сюжетной игре «Зайцы и медведь» (русская народная мелодия «Зайнышка», «Медведь», музыка Е. Тиличевой):

«Зимнее утро в лесу. На полянке бегают, кружатся, прыжками согреваются зайчики. До того разыгрались, что разбудили медведя, который спал в своей берлоге. Пошел он посмотреть, кто же спать ему мешает?! Увидели зайцы медведя и разбежались, под кустами попрятались. Ушел медведь. Зайцы опять выбежали на полянку и стали прыгать».

- *Пояснения* используются во время показа движений игр, плясок, упражнений в ходе занятия в четкой и краткой форме. Нечеткость пояснений может привести к непониманию задания и плохому качеству его исполнения. Пояснение обычно тесно связано с показом, и педагог приучает детей выслушивать пояснение до конца. **Например**, если дети вслед за педагогом начинают повторять движения при их разучивании, он может сказать им, чтобы они не выполняли задание, а послушали и посмотрели внимательно, как его необходимо выполнять.

- *Указания* даются при практической деятельности детьми. **Например**, «Дети, кружимся все вместе на носочках». Указания помогают ребенку понять, как надо выполнять то или иное задание, уточняют способ выполнения действий.

- *Поэтическое слово*. Перед исполнением музыки педагог может прочитать небольшое прозаическое или поэтическое литературное произведение, которое поможет детям глубже понять и почувствовать ее образный строй. **Например**, перед слушанием музыкального произведения

«Зайчики» муз. Е. Тиличевой, рекомендуется прочитать детям четверостишие:

У зайчика ушки торчат на макушке,
Любит он вкусный листик капустный.
Бегаёт быстро и прыгает ловко,
Всё потому, что ест он морковку!

- *Беседу* рекомендуют проводить с детьми после слушания музыки, реже - перед слушанием для конкретизации содержания произведения. В процессе беседы дети делятся своими впечатлениями от произведения, высказывают свое отношение к его образам, дают им элементарную оценку. Беседы с детьми должны отличаться лаконичностью и конкретностью.

- *Вопросы.* В форме вопросов и ответов с детьми строится беседа. Педагог, избегая излишних детализаций и отвлечений, задает вопросы в связи с содержанием произведения. Таким образом, уточняется содержание, характер музыкального образа, форма и средства выразительности музыкального произведения. **Например,** после исполнения танцевальной музыки можно спросить детей: «Что я играла, пляску или марш? Каков характер этой музыки? Какое движение можно под нее исполнить?».

- *Замечания* обращены к сознанию ребенка, который в силу каких-либо причин отвлекся от процесса выполнения заданий. Замечания должны быть строгими, но в то же время корректными.

Практический метод подразумевает непосредственно музыкальную деятельность детей (передача впечатлений от музыки в пластике движений, вокализация музыки, музыкально-дидактические игры, оркестровка музыкальных произведений и другое) и показ педагогом исполнительских приемов в разных видах музыкальной деятельности, вследствие чего восприятие у детей становится осознанным, они способны выражать свои переживания во внешних проявлениях.

Практический метод включает в себя *репродуктивный* и *проблемно-поисковый* методы, которые мы также использовали. *Репродуктивный*

метод направлен на обобщение предшествующего жизненного и музыкального опыта обучающихся с новыми полученными умениями и навыками. *Проблемно-поисковый метод* – направлен на самостоятельное открытие детьми обобщенного музыкального знания. Оба эти метода непосредственно связаны друг с другом.

При этом О. П. Радынова [35, с. 128] подчеркивает, что для развивающего обучения и воспитания необходимо использовать *проблемность* совместно с каждым из трех главных методов. Нарастание *проблемности* должно зависеть от возраста детей, задач воспитания и обучения, накопления детьми опыта самостоятельных и творческих действий.

О. П. Радынова [35, с. 78] выделяет группу методов *уподобления характеру звучания музыки*, которые позволяют отражать смену характера и настроения музыки в процессе восприятия с помощью доступных дошкольникам способов. Это методы тактильного уподобления (прикосновение руки педагога к руке ребенка, отражающее характер звучащей музыки: нежно, ласково, тяжело, колюче и т.д.), интонационного (высказывание о музыке с речевой интонацией, соответствующей характеру музыки), вокального (подпевание музыкальных фраз), моторно-двигательного (дирижерский жест ребенка, мелкая моторика, танцевальные движения), цветового (подбор цветowych карточек, соответствующих характеру музыки), словесного (подбор эпитетов, стихотворных строк), полихудожественного (одновременное использование слова, цвета, драматизации и т.д.).

Особое положение занимает *игра*, которая рассматривается как метод музыкального воспитания и как форма организации музыкального воспитания. Дидактическая игра в педагогике рассматривается как вид деятельности детей дошкольного возраста, исторически сложившийся и педагогически оправдавший себя. Такая форма обучения детей, при которой обучающее воздействие имеет отдаленный эффект. Ребенок видит и

откликается на игровую задачу, игровое правило, игровое действие, а обучающие задачи достигаются косвенным путем [9, с. 97].

Наша педагогическая технология развития музыкально-ритмических способностей подразумевает включение элементов *логоритмики* и *театрализации*, которые мы рассмотрим подробнее.

Логоритмика (логопедическая ритмика) основана на сочетании слова, музыки и движения. Взаимоотношения указанных компонентов могут быть разнообразными, с преобладанием одного из них или связи между ними.

При включении *логоритмических* элементов используются *наглядные, словесные и практические методы*.

Наглядные методы применяются для обеспечения яркого чувственного восприятия и двигательных ощущений. Каждый метод имеет целый комплекс разнообразных приемов, которые объединяются общностью задачи и единым подходом к ее решению. В процессе обучения двигательным действиям методические приемы отбираются с учетом степени усвоения двигательного материала, общего развития детей и взрослых, их физического состояния, возрастных и типологических особенностей.

Так, при обучении движению используются различные приемы:

а) *наглядно-зрительные* — педагог показывает образец движения или его отдельных двигательных элементов; использует зрительные ориентиры при преодолении пространства, наглядных пособий (кинофильмов, фотографий, телепередач, картин и т.п.);

б) *тактильно-мышечные* предполагают включение в двигательную деятельность различных пособий;

в) *наглядно-слуховые* регулируют звуковые движения. Лучшей слуховой наглядностью является инструментальная музыка или песня. Для регуляции движений могут служить народные прибаутки, стихотворения в форме двух-четырёхстиший, звуки бубна, колокольчика и т.п.

Словесные методы направлены на сознание занимающегося, помогают понять поставленную задачу и сознательно выполнять двигательные упражнения.

Практические методы предполагают обеспечение действенной проверки правильности восприятия движения на собственных мышечно-моторных ощущениях. Разновидностями являются *игровой* и *соревновательный методы*.

Игровой метод подразумевает учет элементов наглядно-образного и наглядно-действенного мышления, дает возможность совершенствовать разные двигательные навыки, развивает самостоятельность движений, быстроту ответной реакции на изменяющиеся условия, развивает творческую инициативу.

Соревновательный — используется для закрепления отработанных двигательных навыков, чувства коллективизма. Соревнование может быть использовано в целях воспитательного средства, которое позволяет совершенствовать двигательные навыки, воспитание морально-волевых черт личности.

Приемы практических методов связаны с наглядностью и словом. Педагог регламентирует весь процесс обучения в соответствии с задачами, содержанием, структурой занятия. Он показывает упражнения, отдельные роли в подвижных играх, роли водящего.

Логоритмика тесно связана с методикой музыкального воспитания, так как музыка оказывает влияние на качество исполнения движений: улучшаются их выразительность, ритмичность, четкость, координация, плавность, слитность, переключаемость. Движения под музыкальное сопровождение воспитывают временную ориентировку, т.е. способность уложить свои движения во времени, согласно метроритмическому рисунку музыкального произведения.

Например, подвижная игра «Гном» [13, с. 26].

Дождик, дождик за окном (*четыре ритмичных прыжка на обеих ногах, держа руки на поясе*).

Под дождем остался гном (*приседают*).

Поскорей кончайся, дождик (*Смотрят вверх, поднимают руки*),

Мы гулять идти не можем (*идут по кругу, взявшись за руки*).

Элементы *театрализации* способствуют развитию у детей эмоциональной сферы, способности сочувствовать и сопереживать персонажам. Во время музыкальных занятий, ребенок «примеряет» на себя различные образы.

Например, под музыку «Галоп» все дети представляют, что они лошадки и скачут по кругу, а с окончанием музыки останавливаются.

Помимо вышесказанного педагогическая технология развития музыкально-ритмических способностей включает **комплекс упражнений для различных видов музыкальной деятельности: пение, музыкально-ритмические движения, пляска, игра на музыкальных инструментах, игра**. Непосредственно во всех этих видах деятельности присутствует музыкальное сопровождение, которое является основой. Перед детьми ставятся задачи восприятия его метроритма, а в дальнейшем воспроизведение с раскрытием художественного образа музыкального произведения посредством разных способов.

Каждый вид музыкальной деятельности включает **три этапа**.

На первом этапе организуется восприятие музыкального произведения путем слушания. Важно настроить детей, чтобы они были внимательны. Можно сказать детям, чтобы они удобно сели и приготовили ушки. Е. В. Назайкинский рассматривает восприятие музыки как акустическое восприятие, где музыка воспринимается как звуковые сигналы, как нечто слышимое и действующее на органы слуха [34, с. 135]. Главной нашей задачей является восприятия ребенком метра (пульса) и ритма музыкального произведения. Непосредственно на данном этапе ребенок эмоционально откликается на музыку, чувствует ее настроение на основе своего

жизненного опыта. Может проводиться беседа с детьми при помощи вопросов и ответов, но так как у детей младшего возраста недостаточно сформирована речь, в основном используется метод объяснения.

На втором этапе организуется воспроизведение метроритма музыкального произведения, в зависимости от вида музыкальной деятельности. Здесь идет разучивание песни, пляски, игры на музыкальных инструментах или элементов музыкальной игры. На втором этапе при освоении детьми способов исполнительства, возрастает роль практического метода, показа приемов исполнения в сочетании с другими методами – наглядным и словесным. На данном этапе активно используются приемы указания, пояснения и замечания.

На третьем этапе организуется воспроизведения метроритма с учетом раскрытия художественного образа музыкального произведения. На данном этапе ребенок проявляет в полной мере свои музыкально-ритмические способности. Здесь он показывает свою творческую активность, так как перед ним стоит задача раскрыть художественный образ произведения, эмоционально пережить его.

Для полноценного развития музыкально-ритмических способностей младших дошкольников на музыкальном занятии присутствуют все виды музыкальной деятельности в соответствии с основными положениями реализуемой нами программы И. М. Каплуновой и И. А. Новоскольцевой «Ладушки» [22]. С их помощью дети учатся понимать законы метроритмического строения музыкальных произведений и разбираться в разнообразии характера музыки.

При описании каждого вида музыкальной деятельности, мы подобрали примеры упражнений, которые взяли из сборника И. М. Каплуновой и И. А. Новоскольцевой «Праздник каждый день» для младшей группы [21].

В младшем дошкольном возрасте важно ввести детей в *певческую деятельность*, первоначально побуждая к подпеванию и звукоподражанию,

вызывать эмоциональный отклик на песни, характер исполнения песни связывать с содержанием, образом.

Пение является самым массовым и доступным видом исполнительства. Здесь успешно формируется весь комплекс музыкальных способностей: эмоциональная отзывчивость на музыку, ладовое чувство, музыкально-слуховые представления и безусловно чувство ритма. В *пении* реализуются музыкальные потребности ребенка, так называемые знакомые и любимые песни он может исполнять по своему желанию в любое время. Пение наиболее близко и доступно детям. Для детей младшего дошкольного возраста доступны для исполнения небольшие по объему песенки и попевки, соответствующие их жизненному опыту, с доступными темами и образами.

Например, русская народная песня «Ладушки» [21, с. 8]. Сюда можно подключить хлопки в ладошки и игровой момент: по окончании произведения герой (игрушка зайчик) пытается поймать ручки детей, а они их быстро прячут за спины.

Песня «Собачка» муз. Раухвергера [21, с. 20]. Перед знакомством с песней, можно загадать детям загадку:

С хозяином дружит, дом сторожит.

Живет под крылечком, а хвост колечком.

Музыкально-ритмические движения – вид музыкальной деятельности, во время которого содержание и характер музыки передаются в движениях. Основой является музыка, а разнообразные физические упражнения, танцы, сюжетно-образные движения используются как средства более глубокого ее восприятия и понимания. Движения успешно используются в качестве приемов, активизирующих осознание детьми характера мелодии, качество звуковедения (плавного, четкого, отрывистого, средств музыкальной выразительности (акцентов, динамики, взлетов и падений мелодии, темпа, ритмического рисунка и т. д.). Эти свойства музыки моделируются с помощью движения рук, танцевальных и образных движений. Музыкально-ритмические движения обучают детей согласовывать свои движения с

характером музыки, отражать в движении музыкальные образы, эмоционально отзываться на музыку, ориентироваться в пространстве, координировать свои движения. Музыкально-ритмические движения представляются как общеразвивающие (ходьба, бег, прыжки, упражнения для рук) и танцевальные (полуприседания, хороводный шаг, поскоки, притопы и т. д.), которые используются в танцах, хороводах и играх.

Например, *упражнение «Ай-да»* муз. Г. Ильиной [21, с. 8]. Дети ставят ноги на ширине плеч и, раскачиваясь из стороны в сторону, переносят тяжесть тела с одной ноги на другую, отрывая поочередно ноги от пола. На слова: «Быстро, ножки, топчите, детки, весело пляшите» выполняют «топотушки» на месте. По окончании музыки разводят руки в стороны и весело произносят высоким голосом «Ай!». Упражнение можно варьировать: выполнять всем вместе в кругу, по одному, стоя врассыпную и парами.

Упражнение «Большие и маленькие ноги» муз. В. Агафонникова [21, с. 37]. Под пение педагога дети идут врассыпную большими, «размашистыми» шагами (1-я часть), а затем выполняют быстрые топающие шаги (2-я часть).

Еще один интересный вид музыкальной деятельности дошкольников – это *пляски (танцы)*. Плавные, спокойные, быстрые или ритмичные движения под красивую музыку доставляют детям эстетическое наслаждение. Дети познают прекрасное и лучше понимают красоту окружающего мира через танец. Танцы могут быть разные: народные, характерные, бытовые, бальные, сольные, массовые. Красоту детскому танцу придают музыкальное оформление, идея танца, оригинальные переходы и перестроения и непосредственность исполнения. При этом особое внимание уделяется детскому массовому танцу, где от детей не требуется долгого разучивания последовательности движений. Массовые танцы доставляют детям огромное удовольствие и решают множество педагогических задач: развивают коммуникативные отношения, вовлекают в совместную деятельность, развивают пластику и непринужденность исполнения, учат слышать

изменения в музыке и соответственно менять движения; развивают чувство ритма и, конечно, хорошего музыкального вкуса.

Например, пляска «Поссорились-помирились» муз. Т. Вилькорейской [21, с. 160]. Такты 1-8: дети стоят парами, спиной друг к другу (как бы рассердившись) и притопывают одной ногой. Руки на поясе. Такты 9-15: Повернувшись лицом к друг другу, берутся за руки и весело кружатся. Такт 16: Обнимаются (помирились).

«Пляска с листочками» муз. М. Раухвергера [21, с. 135]. Дети стоят врассыпную по залу, в каждой руке держат листочек.

- | | |
|---------------------------|--|
| 1. Покачайся надо мной, | <i>Дети качают листочки</i> |
| Мой листочек золотой. | <i>над головой</i> |
| Листики дубовые, | <i>Дети кружатся на шаге.</i> |
| Листики кленовые. | |
| 2. Мы за листиком сидим, | <i>Дети присаживаются на корточки,</i> |
| Из-за листика глядим. | <i>«прячутся» за листочки и выглядывают.</i> |
| Листики дубовые, | <i>Встают и кружатся на шаге.</i> |
| Листики кленовые. | |
| 3. Вдруг веселый ветерок, | <i>Быстро потряхивают листочками</i> |
| Хочет вырвать мой листок. | <i>перед собой.</i> |
| Листики дубовые, | <i>Кружатся на шаге.</i> |
| Листики кленовые. | |
| 4. Мы листочек не дадим, | <i>Прячут листочки за спину, расставляют</i> |
| Пригодится нам самим. | <i>ноги в стороны и покачиваются.</i> |
| Листики дубовые, | <i>Кружатся на шаге.</i> |
| Листики кленовые. | |

Игры с музыкальным сопровождением также способствуют развитию музыкально-ритмических способностей. Их задачи – дать возможность детям подвигаться под музыкальное сопровождение, создать радостное настроение, закрепить в непринужденной атмосфере ритмические движения, правила

игры, развивать ориентировку в пространстве, формировать коммуникативные отношения. В игре должен присутствовать элемент сюрприза, шутки, забавы. Роль ведущего (кота, медведя, куклы, матрешки и т. д.) исполняет воспитатель.

Например, игра «Хитрый кот», муз. русская народная прибаутка [21, с. 19]. Роль кота берет на себя педагог, все дети – мышки. На вступление выходит кот и присаживается на корточки.

Хитрый кот в углу сидит,
Притаился, будто спит.
Мышки, мышки, вот беда,
Убегайте от кота!

С окончанием песни кот ловит мышей, они убегают от него.

Игра «Солнышко и дождик» муз. М Раухвергера [21, с. 206]. На вступление педагог зовет ребят: «Погода хорошая, пойдем гулять!» Дети выбегают и становятся в круг. Такты 1-4: педагог поет и гуляет с детьми на лужайке (врассыпную). Такты 5-12: все хлопают в ладоши. Такты 13-16: педагог говорит: «Дождик пошел, скорей домой», все убегают. Под музыку «Дождик» дети постукивают пальцем по сиденью стульчика.

Игра на музыкальных инструментах всегда привлекает детей, и они занимаются этим видом деятельности с огромной радостью. На уровне младших дошкольников работа строится на воспроизведении метрической пульсации и равномерного ритма, а также развития интереса к музыкальным инструментам. В работе с детьми применяются различные музыкальные инструменты (бубны, ложки, колокольчики), которые способны вызывать у детей большой интерес. Применение детских музыкальных инструментов помогают обогащать музыкальные впечатления для дошкольников, развивать их музыкально-ритмические способности. Игра на музыкальных инструментах, не имеющих звукозаписи, помогает выработать чувство ритма, расширяет тембровые представления детей.

Например, игра «Узнай инструмент» [21, с. 26]. За ширмой педагог играет на знакомых музыкальных инструментах (ложки и колокольчики) по очереди, задача детей назвать, какой инструмент играет. Далее дети выбирают понравившийся им инструмент и поочередно играют на них под музыку русской народной песни «Ах ты, береза». Педагог своим исполнением на фортепиано помогает детям, играя 1-ю часть в высоком регистре (аккомпанируя колокольчикам), а 2-ю часть – в среднем регистре (для ложек).

Упражнение «Игра на бубнах» [21, с. 23]. Под музыку русской народной песни «Ах вы, сени» дети играют на бубнах, ударяя по нему рукой на сильную долю. С окончанием музыки прекращают играть.

2.3. Динамика развития музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников

После реализации педагогической технологии развития музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников, то есть применения методов и приемов, комплекса упражнений и элементов, описанных в разделе 2.2. была проведена **итоговая диагностика**. На этом этапе применялся тот же диагностический аппарат, что и на начальном диагностировании. Результаты данной диагностики представлены в таблице 4 и на рисунке 2.

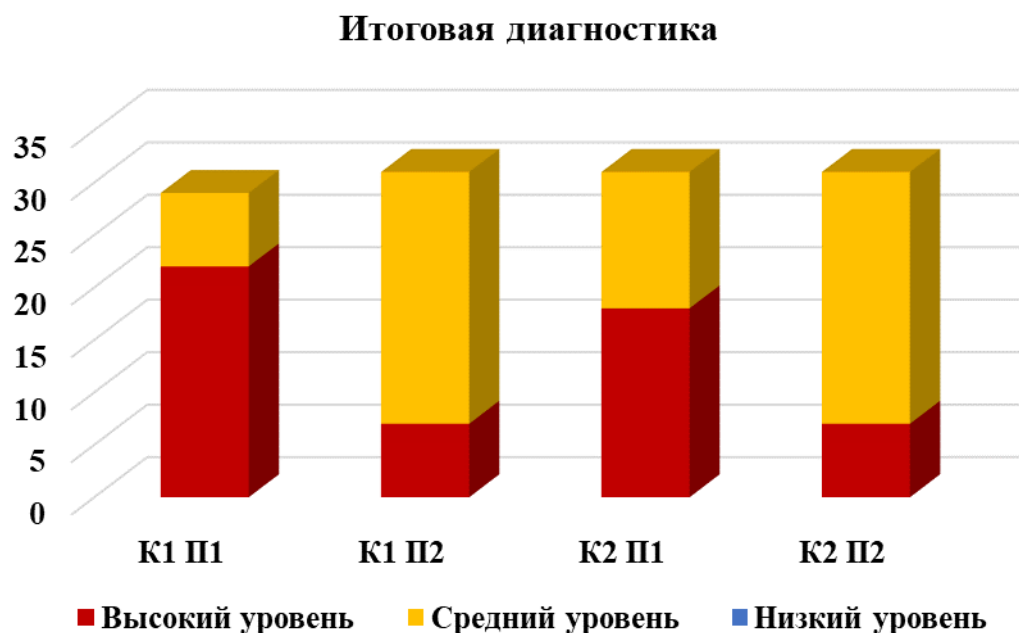
Проанализировав данные итоговой диагностики, мы увидели, что у каждого ребенка произошло развитие музыкально-ритмических способностей по всем критериям: они стали лучше воспринимать метроритм музыкального произведения, воспроизводить его в разных музыкальных видах деятельности и воплощать разные художественные образы.

Диагностирование развития музыкально-ритмических способностей выявило высокий уровень у девяти обучающихся, средний уровень у двадцати двух детей и ни одного на низком.

Таблица 4

Результаты итоговой диагностики

ФИ ребенка	Уровни развития музыкально-ритмических способностей				Общий уровень
	Критерий 1		Критерий 2		
	Показатель 1	Показатель 2	Показатель 1	Показатель 2	
Тимур А.	С	С	В	С	С
Александр Б.	С	В	С	С	С
Илья Б.	С	В	С	С	С
Мария Б.	С	С	С	С	С
Григорий Б.	В	С	В	С	С
Дарья В.	В	С	С	С	С
Артем В.	В	С	В	С	С
Кира В.	В	С	В	С	С
Маргарита В.	В	С	С	В	С
Яков Г.	С	С	В	С	С
Роман Д.	В	В	В	С	В
Ксения Д.	В	С	С	С	С
Мария Д.	В	С	В	В	В
Евгения К.	В	С	С	С	С
Евгений К.	В	С	В	В	В
Мария К.	С	С	С	С	С
Маргарита М.	В	С	В	С	С
Антонина М.	В	С	С	С	С
Василий Н.	В	В	В	С	В
Максим П.	С	С	С	С	С
Данила Р.	В	С	В	В	В
Ксения С.	В	С	С	В	С
София С.	С	В	В	С	С
Михаил У.	В	В	В	С	В
Родион Ф.	В	С	В	В	В
Мирослава Ф.	В	В	В	С	В
Александр Х.	В	С	С	С	С
Денис Ч.	С	С	С	С	С
Петр Ш.	В	С	В	С	С
Олеся Ш.	В	С	В	С	С
Александра Ю.	В	С	В	В	В
Итого	В - 22 С - 9 Н - 0	В - 7 С - 24 Н - 0	В - 18 С - 13 Н - 0	В - 7 С - 24 Н - 0	В - 9 С - 22 Н - 0



Воспользовавшись данными, полученными из итогового диагностирования, выводим таблицу процентного соотношения уровня развития музыкально-ритмических способностей (см. Таблицу 5).

Таблица 5

Результаты итоговой диагностики уровня развитости музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников (%)

Уровни	Количество обучающихся
Высокий	9 (29 %)
Средний	22 (71 %)
Низкий	0 (0 %)

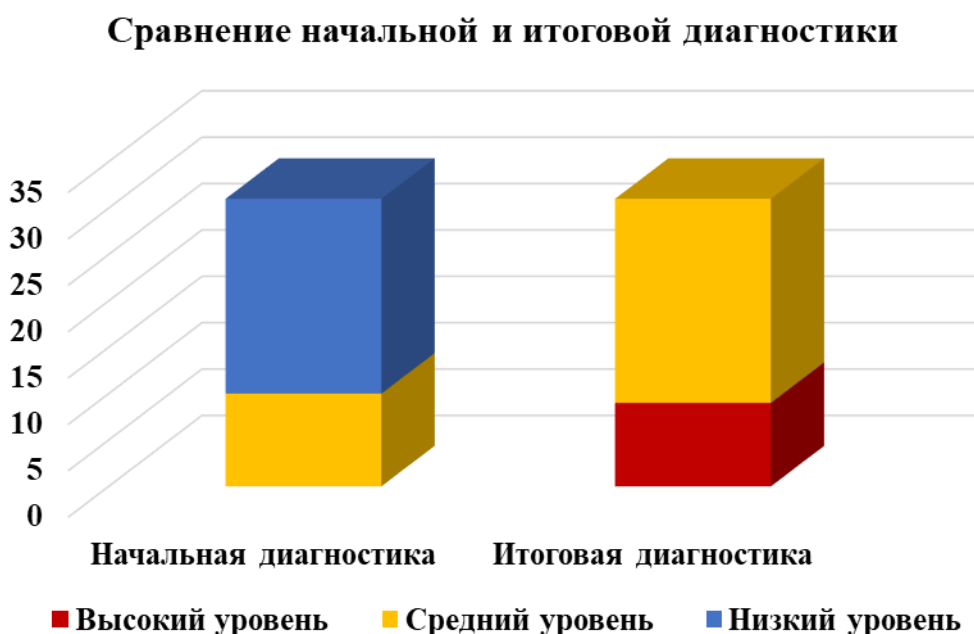
Сопоставим данные начального и итогового диагностирования уровня развития музыкально-ритмических способностей младших дошкольников и представим результаты в таблице 6 и рисунке 3.

Таблица 6

**Сопоставление данных
начальной и итоговой диагностики**

Этапы диагностики	Критерии и показатели				Итог
	К1 П1	К1 П2	К2 П1	К2 П2	
Начальный	В - 0	В - 0	В - 0	В - 0	В - 0
	С - 7	С - 7	С - 18	С - 7	С - 10
	Н - 24	Н - 24	Н - 13	Н - 24	Н - 21
Итоговый	В - 9	В - 7	В - 18	В - 7	В - 9
	С - 22	С - 24	С - 13	С - 24	С - 22
	Н - 0	Н - 0	Н - 0	Н - 0	Н - 0
Прирост качества	В: + 9	В: + 7	В: + 18	В: + 7	В: + 9
	С: + 15	С: + 17	С: + 5	С: + 17	С: + 11
	Н: - 24	Н: - 24	Н: - 13	Н: - 24	Н: - 21

Рисунок 3



Сопоставление данных начального и итогового диагностирования, представленных в таблице 6 и рисунке 3, наглядно показывает, что уровень

развития музыкально-ритмических способностей младших дошкольников возрос. Исходя из этого, можно сделать вывод, что педагогическая технология развития музыкально-ритмических способностей младших дошкольников, использованная в ходе опытно-поисковой работы, показала свою эффективность.

Дальнейшая работа с детьми младшего дошкольного возраста по развитию может быть построена на основании сравнения результатов начальной и итоговой диагностики, а также следует проанализировать прирост уровня каждого из избранных для диагностики критериев.

Проанализировав полученные результаты, можно сказать, что за год в группе не осталось детей с низким уровнем развития музыкально-ритмических способностей. Каждый ребенок поднялся на уровень выше по всем критериям, но у каждого ребенка есть зона роста. Даже у детей с высоким уровнем есть показатели, над которыми еще нужно работать.

Наибольшее продвижение у обучающихся наблюдается в восприятии метра музыкального произведения, чего нельзя сказать о ритмической составляющей. Восприятие ритма младшим дошкольникам дается чуть сложнее. Помимо этого, мы видим, что у многих детей отмечается высокий уровень развития воспроизведения метроритма при воплощении разных художественных образов.

Взглянув на результаты опытно-поисковой работы по развитию музыкально-ритмических способностей младших дошкольников, мы пришли к выводу, что дальнейшая работа еще покажет свои результаты, если педагог будет учитывать специфику младшего дошкольного возраста, особенности их музыкального и общего развития, ведущую деятельность дошкольников и возможности реализации поставленных задач.

Выводы по второй главе

Опытно-поисковая работа проводилась в естественных условиях воспитания и обучения на базе МБДОУ «Детский сад № 497» г. Екатеринбург. В исследовании принимала участие вторая младшая группа № 10, включающая 31 человека: 15 мальчиков и 16 девочек. Опытно-поисковая работа была разделена на три этапа: констатирующий, формирующий и итоговый.

Констатирующий этап проходил в сентябре 2018 года. На данном этапе была проведена начальная диагностика детей второй младшей группы. Для проведения диагностики был разработан диагностический аппарат, включающий два критерия, каждому из которых соответствовали два показателя. По каждому показателю были разработаны диагностические задания и определены три уровня развитости музыкально-ритмических способностей, проявляющихся при выполнении заданий: высокий, средний и низкий. Получив результаты, мы увидели, что у десяти человек из тридцати одного обучающегося уровень развития музыкально-ритмических способностей может быть определен как средней, у двадцати одного ребенка – низкий уровень. Таким образом, мы пришли к выводу о том, что у обучающихся преобладает низкий уровень развития музыкально-ритмических способностей; большинству детей младшего дошкольного возраста сложно определять ритм и воспроизводить метроритм в разных видах музыкальной деятельности, воплощая художественный образ. Детям данного возраста легче определять метр музыкального произведения и воспроизводить метроритм в одном музыкальном произведении, «примеряя» на себя разные знакомые образы. Высоким уровнем развития музыкально-ритмических способностей никто из обучающихся не владел ввиду возрастных особенностей.

На формирующем этапе была реализована педагогическая технология развития музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников

на музыкальных занятиях. Реализация технологии продолжалась с октября 2018 года по апрель 2019 года с использованием различных методов и приемов музыкального воспитания (способов взаимосвязанной деятельности педагога и детей, направленных на развитие музыкальных способностей, формирование основ музыкальной культуры, умений осуществлять музыкальную деятельность). Методы и приемы были отобраны из числа предложенных А. Н. Зиминой и О. П. Радыновой. Помимо этого, на музыкальных занятиях использовались элементы логоритмики и театрализации, которые были включены для полноценного развития музыкально-ритмических способностей младших дошкольников.

На формирующем этапе использовался комплекс упражнений для различных видов музыкальной деятельности: пение, музыкально-ритмические движения, пляска, игра на музыкальных инструментах, игра. Все эти виды деятельности, реализуемые в соответствии с программой «Ладушки» И. М. Каплуновой и И. А. Новоскольцевой, непосредственно включают музыкальное сопровождение, которое является основой для развития музыкально-ритмических способностей.

Итоговый этап предусматривал проведение итоговой диагностики с использованием диагностического аппарата, который мы применяли на констатирующем этапе. Проанализировав данные итоговой диагностики, мы увидели, что у каждого ребенка произошло развитие музыкально-ритмических способностей по всем критериям: они стали лучше воспринимать метроритм музыкального произведения, воспроизводить его в разных музыкальных видах деятельности и воплощать разные художественные образы. Диагностирование развития музыкально-ритмических способностей выявило высокий уровень у девяти обучающихся и средний уровень у двадцати двух детей; ни один ребенок не остался на низком уровне. Наибольшее продвижение у обучающихся наблюдается в восприятии метра музыкального произведения, чего нельзя сказать о ритмической составляющей.

Проанализировав результаты опытно-поисковой работы по развитию музыкально-ритмических способностей младших дошкольников, мы пришли к выводу, что дальнейшая работа еще покажет свои результаты, если педагог будет учитывать специфику младшего дошкольного возраста, особенности их музыкального и общего развития, ведущую деятельность дошкольников и возможности реализации поставленных задач.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе работы над темой исследования и реализации поставленных в исследовании задач мы пришли к следующим выводам.

Изучив опыт отечественных и зарубежных исследователей, которые занимались разработкой вопросов о природе чувства ритма (или музыкально-ритмического чувства), мы пришли к выводу о том, что все они указывают на тесную связь музыкального ритма с телесной моторикой человека. Ученые отмечают, что ритм нужно научиться ощущать и выражать в движениях эмоциональную составляющую. Чувство ритма (музыкально-ритмическое чувство) рассматривается исследователями в контексте понятия о музыкальных способностях и музыкальности. Исходя из этого, нами предложено содержание понятия музыкально-ритмических способностей как индивидуально-психологических особенностей, позволяющих чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно воспроизводить его.

Младший дошкольный возраст в педагогике и психологии считается важнейшим периодом в развитии дошкольника: именно в это время происходит переход малыша к новым отношениям со взрослыми, сверстниками, предметным миром. Характерные особенности проявлений ребенка в данный период нашли отражение в понятии «кризис трех лет», свидетельствующий о том, что прежний тип взаимоотношений взрослого и ребенка должен быть изменен, ребенку должна быть предоставлена большая самостоятельность, а его деятельность должна быть обогащена новым содержанием. Ребенок младшего дошкольного возраста способен различать характер музыки, простейшие музыкальные образы, у детей формируется музыкальное восприятие. Ритм – это первое музыкальное представление ребенка, которое он способен воспроизводить. В младшем дошкольном возрасте дети проявляют желание организовать собственную жизнедеятельность в определенном ритме путем рифмования слов,

ритмичного проговаривания-пропевания фраз, двигательной импровизации под музыку. Младший дошкольный возраст является благоприятным периодом для музыкальной деятельности, во время которой закладываются основы музыкально-ритмических способностей.

В зарубежной и отечественной педагогике музыкального образования последовательно складывались традиции музыкально-ритмического воспитания и развития детей, которые могут быть рассмотрены в контексте развития музыкально-ритмических способностей. Теоретические положения и результативные методические предложения были положены нами в основу разработки *педагогической технологии* развития музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников на музыкальных занятиях в дошкольном образовательном учреждении. Разработанная педагогическая технология основана на комплексе подходов (индивидуальный, дифференцированный, здоровьесберегающий, полихудожественный); предполагает развитие музыкально-ритмических способностей в следующей последовательности: от восприятия и воспроизведения пульса (метра) и несложных ритмических рисунков к соблюдению метроритмической организации при раскрытии художественного образа музыкального произведения в различных видах музыкальной деятельности. Технология включает: алгоритм действий, реализующийся на каждом занятии (1 – организация восприятия пульса (метра) и несложных ритмических рисунков; 2 – организация воспроизведения пульса (метра) и несложных ритмических рисунков; 3 – организация воспроизведения метроритмики при раскрытии художественного образа музыкального произведения); элементы логоритмики и театрализации; комплекс упражнений для различных видов музыкальной деятельности (пение, музыкально-ритмические движения, пляска, игра, игра на музыкальных инструментах).

Для выявления уровня развития музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников нами был разработан диагностический инструментарий. Были определены критерии развитости

музыкально-ритмических способностей: способность определять метроритмическую организацию музыкального произведения (показатели: 1) умение определять метр (пульс) музыкального произведения, 2) умение определять ритмический рисунок музыкального произведения) и способность воспроизводить метроритмическую организацию музыкального произведения при воплощении художественного образа (показатели: умение воспроизводить метроритмическую организацию музыкального произведения при перевоплощении в различных персонажей в одном музыкальном произведении; 2) умение воспроизводить метроритмическую организацию музыкальных произведений в различных видах музыкальной деятельности). Для каждого показателя были разработаны диагностические задания и определены характеристики трех уровней развитости музыкальных способностей, проявляющихся при их выполнении: высокого, среднего, низкого.

Опытно-поисковая работа, которая проходила в естественных условиях воспитания и обучения на базе МБДОУ «Детский сад № 497» г. Екатеринбург, показала, что созданная нами педагогическая технология развития музыкально-ритмических способностей у младших дошкольников оказалась эффективной. В исследовании принимала участие вторая младшая группа № 10, включающая 31 человека: 15 мальчиков и 16 девочек. По итогам реализации нашей педагогической технологии мы увидели, что у каждого ребенка произошло развитие музыкально-ритмических способностей по всем критериям: они стали лучше воспринимать метроритм музыкального произведения, воспроизводить его в разных музыкальных видах деятельности и воплощать разные художественные образы. Итоговое диагностирование развития музыкально-ритмических способностей выявило высокий уровень у девяти обучающихся, средний уровень у двадцати двух детей и ни одного на низком. Наибольшее продвижение у обучающихся наблюдается в восприятии метра музыкального произведения, чего нельзя сказать о ритмической составляющей.

Проанализировав результаты опытно-поисковой работы по развитию музыкально-ритмических способностей младших дошкольников, мы пришли к выводу, что дальнейшая работа еще покажет свои результаты, если педагог будет учитывать специфику младшего дошкольного возраста, особенности их музыкального и общего развития, ведущую деятельность дошкольников и возможности реализации поставленных задач.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение в ходе опытно-поисковой работы, поставленные в исследовании задачи выполнены, а цель достигнута.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова Н.Г. О ритмическом воспитании. М. : Муз. отдел НКП, 1920. 7 с.
2. Алексеева Л.Н. Мысли о женской гимнастике. М., 1955. 65 с.
3. Бабаева Т.И., Гогоберидзе А.Г., Солнцева О.В. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду. СПб. : Детство-Пресс, 2004. 244 с.
4. Безбородова Л.А. Теория и методика музыкального образования. Учебное пособие для студентов. – М.: Флинта, 2013. – 254 с.
5. Буренина А.И. Ритмическая мозаика (Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста). 2-е изд., испр. и доп. СПб. : ЛОИРО, 2000. 220 с.
6. Бутенко Н.В. Полихудожественный подход в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2012. С. 29-38
7. Вашкевич Н.Л. Эмиль Жак-Далькроз и его метод (система) музыкального воспитания. Ритмическая гимнастика Эмиля Жак-Далькроза - метод. пособие Твер. обл. учеб.-метод. центр учебных заведений культуры и искусства, Твер. муз. училище имени М. П. Мусоргского. Тверь, 2010. 32 с.
8. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. М. : Просвещение, 1968. 416 с.
9. Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошкольная педагогика и психология». М. : Просвещение, 1983. 255 с.
10. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. М. : ВЛАДОС, 2002. 272 с.

11. Выготский Л.С. Психология. М. : Издательство ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
12. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 4: Детская психология. М. : Педагогика, 1984. 433 с.
13. Гаврищева Л.Б., Нищева Н.В. Новые логопедические распевки, музыкальная пальчиковая гимнастика, подвижные игры, CD: Учебно-методическое пособие для педагогов ДОУ. СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2013. 48 с.
14. Готсдинер А.Л. «Музыкальная психология» М. : «НВ Магистр», 1993. 193 с.
15. Давыдов В.В. Возрастная и педагогическая психология. М. : Просвещение, 1979. 288 с.
16. Дьяченко О.М., Лаврентьева Г.В. Психическое развитие дошкольников. М. : Педагогика, 1984. 127 с.
17. Жигалик М.А. Реализация дифференцированного подхода к обучению и развитию дошкольников // Вестник новгородского государственного университета, 2014. № 79. С. 34-37.
18. Ершова О.В. Теоретические и методические основы пластико-хореографической подготовки специалистов социально-культурной деятельности в вузе культуры и искусств : дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.
19. Зимина А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста: учебник для студентов высших учебных заведений. М. : Гуманитарный издательский центр Владос, 2000. 302 с.
20. Ильина Г.А. О формировании музыкальных представлений у дошкольников // Вопросы психологии, 1959. № 5. С. 134-144.
21. Каплунова И.М., Новоскольцева И.А. Праздник каждый день. Младшая группа. Конспекты музыкальных занятий с аудиоприложением. Пособие для музыкальных руководителей детских садов. СПб : «Композитор. Санкт-Петербург», 2015. 236 с.

22. Каплунова И.М., Новоскольцева И.А. Программа «Ладушки» [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/26292523-I-kaplunova-i-novoskolceva-ladushki-programma-po-muzykalnomu-vospitaniyu-detey-doshkolnogo-vozrasta.html>
23. Келлер В. «Шульверк» Орфа и его международное значение // Музыкальное воспитание в современном мире // Редкол.: Д. Б. Кабалевский и др. М. : Советский композитор, 1973. С. 198-201.
24. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань: Издательство Казанского Университета, 1982. 224 с.
25. Кирнарская Д.К. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика. М., 2003. 368 с.
26. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности — М.: Таланты-XXI век, 2004. 497 с.
27. Колдина, Д.Н. Игровые занятия с детьми 2-3 лет / Д.Н. Колдина. – М.: ТЦ Сфера 2011. 114 с.
28. Коротов В.М. Самоуправление школьников. М. : Просвещение, 1981. 208 с.
29. Кострицкая И.В. Музыкально-ритмическое воспитание в разных педагогических практиках. Теоретический анализ // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2006. С. 70-71
30. Красилов К.М. О сущности здоровьесберегающего подхода в педагогике // Сибирский педагогический журнал, 2009. № 10. С. 310-314.
31. Леонтьева. Карл Орф. М. : Музыка, 1964. 160 с.
32. Луговская А. Ритмические упражнения, игры и пляски. М. : Советский композитор, 1991. 112 с.
33. Маханева М.Д. Театрализованные занятия в детском саду. Пособие для работников дошкол. учреждений. М. : ТЦ «Сфера», 2004. 128 с.

34. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М. : Музыка, 1972. 383 с.
35. Радынова О.П. Музыкальное воспитание дошкольников. М. : Академия, 1998. 240 с.
36. Саблин В.С. Психология человека. М. : Издательско-торговая корпорация "Дашков и К", 2006. 741 с.
37. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М. : Народное образование, 1998. 256 с.
38. Сидоркина Т.Н. Творческая личность Айседоры Дункан в культурном контексте конца XIX - первой трети XX вв.: автореферат дис. ... канд. культурол. наук. Саранск, 2000.
39. Служба тематических толковых словарей [Электронный ресурс]. URL: www.glossary.ru
40. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей // К. В. Тарасова; НИИ дошк. воспитания АПН СССР. М. : Педагогика, 1988. 173 с.
41. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М. : Педагогика, 1985. 335 с.
42. Теплов Б.М. Способности и одаренность. // Учен. зап. Гос. науч.-исслед. ин-та психологии, т. 2. М., 1941. С. 3—56.
43. Тютюнникова Т.Э. Что такое «Шульверк» К. Орфа. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.orff.ru/chto-takoe-shulverk-k-orfa>
44. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya>
45. Хорошилова Т. Развиваем у детей чувство ритма // Дошкольное воспитание. 1991. № 1. С. 100-104.
46. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : автореф. дисс ... докт. психол. наук / Ю. А. Цагарелли. – Ленинград 1989. 31 с.

47. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений // Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. — 4-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

143

36. МАРШ

Бодро

Э. ПАРЛОВ

Приложение 2

Анд - рей - во - ро - бей! Не го - ний го - лу - бей!

Приложение 3

1. НОЖКАМИ ЗАТОПАЛИ

Слова народные

Музыка М. РАУХВЕРГЕРА

В темпе марша

7. ПЕТУШОК

(русская народная прибаутка)

Обработка М. КРАСЕВА

Не спеша

пе - ту - шок, пе - ту - шок, зо - ло - той гре - бе - шок, мас - ле - на го -
 ло - вуш - ка, шел - ко - ва бо - ро - душ - ка. Что ты ра - но вста - ешь,
 гром - ко пес - ни по - ешь, Ва - не спать не да - ешь?

с 4544 к

21. ПТИЧКИ ЛЕТАЮТ И КЛЮЮТ ЗЕРНЫШКИ

(швейцарская народная мелодия)

Умеренно скоро

А

Б

с 4544 к

8. ГУЛЯЕМ И ПЛЯШЕМ

М. РАУХВЕРГЕР

Умеренно

mf

Игриво

f

с 4544 к

39. РУССКАЯ НАРОДНАЯ МЕЛОДИЯ

145

Подвижно

